



**Tânia Vanessa
Fernandes Mendes**

**Perturbações da Comunicação: potencialidades de
um modelo pedagógico**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e sob a coorientação da Doutora Fátima Andrade, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos pais das crianças e às crianças com PC e a todos os profissionais de educação que reconhecem a importância da linguagem e outras formas de comunicação para a participação e inclusão efetiva das crianças nas nossas escolas.

o júri

presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professor a auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria da Conceição de Oliveira Lopes

Professora associada com agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria de Fátima Ferreira de Andrade Costa

Professora auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço o apoio e ensinamentos da minha orientadora Professora Paula Santos e coorientadora Professora Fátima Andrade.

Aos pais da criança com quem realizei a intervenção, por terem aceite e demonstrado interesse pelo trabalho desenvolvido.

À minha família a compreensão da minha ausência, o apoio e interesse constante.

Aos meus amigos e colegas o carinho e interesse pelo trabalho desenvolvido.

palavras-chave

Perturbações da Comunicação, Pedagogia-em-Participação, linguagem, comunicação, intervenção, avaliação, jardim de infância, consciência fonológica, criança, participação.

resumo

Estudos recentes demonstram que o jardim de infância é um lugar privilegiado para a aquisição da linguagem pela criança que, na faixa etária dos 3 aos 6 anos, se encontra em plena expansão nesta área do desenvolvimento. Mas nem sempre o desenvolvimento da linguagem ocorre do modo esperado e adequado, ocorrendo por vezes, Perturbações da Comunicação (PC). Com este estudo, desenvolvido no âmbito de um estágio, procurámos avaliar a linguagem (fonética e fonologia) de uma criança com 3A6M, do sexo masculino, com alterações na fala, incluída numa sala de jardim de infância onde se utilizava como modelo pedagógico, a Pedagogia-em-Participação (PeP). A avaliação foi realizada através do Teste Fonético-Fonológico: ALPE (Mendes et al., 2009). Os resultados obtidos demonstraram que a criança se encontrava no percentil 5, abaixo do esperado para a sua idade, apresentando assim, uma Perturbação Fonológica. Após a avaliação, procedemos à intervenção, partindo das potencialidades das várias dimensões da PeP ao nível da linguagem, assim como, de algumas atividades dirigidas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem oral. Segundo Rios (2011), o desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar promoverá o sucesso futuro na aquisição da literacia. Após a intervenção (passados 7 meses), procedeu-se novamente à avaliação da linguagem da criança através do mesmo teste (TFF-ALPE). Verificaram-se progressos muito satisfatórios: então com 4A1M, as competências da criança situavam-na no percentil 25. A forma como as dimensões pedagógicas da PeP foram organizadas para criar oportunidades de aprendizagem significativas e para promover a participação e comunicação diária das crianças, poderá ter permitido à criança alvo de intervenção conviver num ambiente verbalmente estimulante, o que, consequentemente, lhe permitiu adquirir novos conceitos, alargar o seu vocabulário e ter um maior domínio da linguagem oral.

keywords

Pedagogy-in-Participation, Communication Disorder, language, kindergarten, intervention, evaluation, communication, phonological conscience, child, participation.

abstract

Recent studies reveal that the kindergarten is a privileged place to language acquisition by children in the age group of 3 to 6 years, and it is booming in this level of development. But the language development doesn't occur always as the appropriate and expected way, which can lead sometimes to a Communication Disorder (CD). With this study, developed within a teaching practice, we search to evaluate the language level of a child with 3 years and 6 months old, male with speech difficulties, within the environment of a kindergarten class where was used as the pedagogical model the Pedagogy-in-Participation (PiP). The evaluation was made using the Phonetic-Phonological Test (TFF-ALPE, Mendes et al., 2009). The results showed that the child was in percentile 5, below the expected for his age, revealing a Phonological Disorder. After the evaluation, we proceed to the intervention, exploring the multiple potentialities of PiP model, concerning the language level, as well as some activities focused on the phonological conscience and oral language development. According to Rios (2011), the phonological conscience development at the preschool age will promote the future success in literacy acquisition. After the intervention (with 7 months long), we evaluate again the language level of the child using the same test (TFF-ALPE). The results were very satisfactory: then with 4 years and 1 month, the child showed a percentile of 25. The way how the pedagogical dimensions were organized to create significant learning opportunities and to foment daily participation and communication of children, may have allowed the target children of the intervention to socialize in a verbally stimulating environment, which, consequently, allowed him to acquire new concepts, increase his vocabulary and have a greater control of oral language.

Índice

Lista de Tabelas	iv
Lista de Figuras	v
Lista de Acrónimos.....	vi
Introdução	1
• Problema.....	2
• Questões e objetivos	2
• Estrutura do Relatório	3
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – Perturbações da Comunicação.....	7
1.1. Fatores etiológicos/ Fatores de risco	7
1.1.1. Sinais de Alerta	9
1.2. Conceito e classificação das Perturbações da Comunicação	10
1.2.1. Perturbação da Linguagem Expressiva.....	10
1.2.2. Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva.....	11
1.2.3. Perturbação Fonológica.....	12
1.2.4. Gaguez	13
1.2.5. Perturbação da Comunicação Sem Outra Especificação	14
1.3. Avaliação, despiste e referenciação	14
1.4. Testes de Avaliação da Linguagem.....	16
1.4.1. Teste Fonético-Fonológico: ALPE	16
Capítulo 2 – Pedagogia-em-Participação	19
2.1. Princípios	19
2.2. Eixos Pedagógicos	21
2.3. Áreas de aprendizagem.....	22
2.4. Dimensões da PeP.....	22

2.4.1.	O espaço pedagógico	22
2.4.2.	Os materiais pedagógicos.....	23
2.4.3.	Organização do tempo pedagógico	23
2.4.4.	As interações adulto-criança	25
2.4.5.	Documentação pedagógica	25
2.4.6.	Instrumentos de gestão do cotidiano	26
Capítulo 3 - Importância da estimulação da linguagem oral e o sucesso na aprendizagem.....		27
3.1.	Competências fonológicas	28
Parte II - Estudo empírico		31
Capítulo 4 – Metodologia		33
4.1.	Objetivos Gerais e Específicos	34
4.2.	Caracterização do Contexto	35
4.2.1.	Espaço	36
4.2.2.	Tempo	40
4.3.	Caracterização da criança	41
4.4.	Instrumentos de Avaliação e Estratégias de Intervenção	42
4.4.1.	Instrumento de avaliação.....	42
4.4.2.	Intervenção	43
4.5.	Procedimentos	48
Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados		51
5.1.	TFF-ALPE: Resultados antes da intervenção	51
5.2.	Intervenção	52
5.3.	TFF-ALPE: Resultados após intervenção	58
Capítulo 6 – Discussão e Conclusões.....		61
Bibliografia		69
Anexos		73

Anexo 1 – Exemplo de uma planificação semanal.....	74
--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Desenvolvimento da linguagem na faixa etária dos 3-6 anos.	9
Tabela 2: Síntese dos resultados obtidos no TFF-ALPE antes da intervenção (Fevereiro 2013)	51
Tabela 3: Registos de observação do momento do Acolhimento realizados ao longo de vários meses	53
Tabela 4: Resultados do TFF-ALPE depois da intervenção (Setembro 2013)	58
Tabela 5: Comparação dos resultados obtidos no TFF-ALPE antes da intervenção (Fevereiro 2013) e após a intervenção (Setembro 2013)	59

Lista de Figuras

Figura 1: Uma criança a marcar o calendário	37
Figura 2: Uma criança a inscrever-se na tabela “Quero contar, mostrar e escrever”	37
Figura 3: Área da expressão plástica.....	37
Figura 4: Área do faz de conta	38
Figura 5: Área da biblioteca.....	38
Figura 6: Área da matemática	39
Figura 7: Área da ciência	39
Figura 8: Área da escrita.....	40
Figura 9: Diário de Grupo	45
Figura 10: Momento: planificação - atividades e projetos - revisão/reflexão (respetivamente).....	48
Figura 11: Notícia que o Manuel “escreve” na área da escrita.	53
Figura 12: Desenho que o Manuel mostra no Acolhimento	53
Figura 13: O Manuel aponta para a coluna do Diário onde escreveu o seu nome	54
Figura 14: A casa que o Manuel faz na área da modelagem e que mostra na revisão.....	55

Lista de Acrónimos

TFF-ALPE – Teste fonético-fonológico: Avaliação da Linguagem Pré-escolar

PeP – Pedagogia-em-Participação

PC – Perturbações da Comunicação

PE – Português Europeu

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

SAAC – Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação

Introdução

A elaboração deste relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro - especialização em Educação Especial. Foi desenvolvido numa sala de jardim de infância de uma IPSS, do distrito de Aveiro, onde a investigadora/estagiária simultaneamente exercia a função de educadora de um grupo de 24 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos. Importa destacar que nesta IPSS aplicava-se um modelo pedagógico, a Pedagogia-em-Participação (PeP), incluída no “bloco” das chamadas “pedagogias participativas”.

Esta temática partiu do interesse da investigadora/estagiária em compreender como a utilização de uma pedagogia participativa poderá ajudar no desenvolvimento de competências comunicacionais, bem como, do questionamento acerca da importância da linguagem e outras formas de comunicação, na participação e inclusão efetiva das crianças na sala de jardim de infância. Por outro lado, existe também um crescente interesse dos investigadores, partilhado pela investigadora/estagiária sobre a importância do desenvolvimento das competências fonológicas em idade pré-escolar, para a aprendizagem da literacia e para o futuro sucesso escolar.

Este estudo parte de um problema identificado numa das crianças do grupo: dificuldade em comunicar, apresentando dificuldades ao nível da linguagem. Assim, a partir desta identificação procedeu-se à caracterização das suas competências e dificuldades da linguagem através da realização do Teste Fonético-Fonológico: ALPE de Ana Mendes, Elisabete Afonso, Marisa Lousada & Fátima Andrade (2009). A partir dos resultados obtidos e segundo os critérios de diagnóstico estabelecidos no DSM-IV-TR (2006), a criança apresentava uma Perturbação Fonológica. Para além desta caracterização, o estágio incluiu a intervenção junto desta criança ao nível da linguagem oral e desenvolvimento de competências fonológicas. Esta intervenção assentou nas potencialidades de várias dimensões da PeP, usada na sala de jardim de infância, ao nível do desenvolvimento da linguagem, assim como, algumas atividades dirigidas ao desenvolvimento das competências fonológicas e da linguagem oral. Posteriormente, foi novamente aplicado o TFF-ALPE e feita a análise comparativa dos resultados, tendo-se revelado muito positivos.

- **Problema**

São vários os fatores que interferem no desenvolvimento da linguagem e nem sempre a conjugação destes aspetos no processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem ocorre de modo esperado e adequado dando origem às chamadas perturbações da linguagem (Costa, 2008). A DSM-IV-TR (2006) refere-se a perturbações da comunicação (PC) e caracteriza-as “por dificuldades na fala e na linguagem”; é essa nomenclatura que utilizaremos a partir deste momento.

Segundo Nunes (2001) citado por Franco, Reis & Gil (2003), quanto maior for a capacidade da criança para comunicar, maior controlo poderá ter sobre o meio ambiente. Assim, dever-se-á dar a devida importância às PC. Deste modo, revelou-se pertinente verificar quais as alterações que a criança apresentava ao nível da linguagem, utilizando para isso o TFF-ALPE (Mendes et al., 2009). No entanto, a possível PC não foi diagnosticada por um técnico especializado em terapia da fala, por não dispormos desse recurso. Como refere Elias (2005), citado por Costa (2008), um diagnóstico e intervenção atempados poderão reduzir muito a probabilidade de insucesso escolar, sendo por isso importante tornar acessíveis às nossas escolas técnicos especializados (terapeutas da fala). Segundo Costa (2008), o jardim-de-infância surge como uma instituição onde poderão ser identificadas e corrigidas potenciais dificuldades. Ainda segundo a mesma autora, os educadores necessitam de formação para poderem identificar e intervir perante estas dificuldades.

- **Questões e objetivos**

Estudos recentes demonstram que o jardim de infância é um lugar privilegiado para a aquisição da linguagem, encontrando-se a criança na faixa etária dos 3 aos 6 anos, em plena expansão ao nível desta área do desenvolvimento; uma deteção precoce de PC e intervenção contingente poderá evitar problemas mais graves. Deste modo, uma meta a alcançar passa pela avaliação e caracterização rigorosa das alterações da fala da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho (2011), “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da pedagogia-em-participação porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (p. 101). A PeP

“organiza o ambiente educativo, de modo a criar oportunidades de aprendizagem ricas em possibilidades experienciais, para o desenvolvimento da participação; para o desenvolvimento da exploração, manipulação e representação; para o desenvolvimento da comunicação; para o desenvolvimento de experiências de narração com suporte na documentação e visando a criação de significado” (p. 108). Nesta linha, um dos objetivos do presente estágio foi potenciar algumas dimensões desta pedagogia para a intervenção a realizar junto desta criança com PC. Algumas questões se colocaram: será que a implementação de uma pedagogia participativa, neste caso a PeP, é tão determinante no desenvolvimento da linguagem da criança? Quais as dimensões mais determinantes para esse desenvolvimento?

Pretendeu-se igualmente com este estudo, assumir o compromisso de intervenção com uma criança da sala de jardim de infância e fazê-lo em cooperação com a família, de modo a promover o seu desenvolvimento global e em particular da sua linguagem. Emergiram ainda outros objetivos: realizar novamente o teste TFF-ALPE após a intervenção e proceder a uma análise comparativa dos dados da primeira avaliação com os da segunda; avaliar o processo e resultados obtidos; atribuir flexibilidade e rigor na adequação das estratégias a propor.

- **Estrutura do Relatório**

Este relatório apresenta, numa primeira parte, o enquadramento teórico do tema em análise. O primeiro capítulo, centra-se nas PC, designadamente, nos fatores etiológicos e nos sinais de alerta em crianças dos 3 a 6 anos, na caracterização, avaliação e referenciação das PC, focalizando a análise no TFF-ALPE (Mendes et al., 2009). No segundo capítulo analisam-se as várias dimensões da PeP. No terceiro capítulo, é apresentada a importância da estimulação da linguagem oral e das competências fonológicas para o futuro sucesso escolar ao nível da literacia.

Numa segunda parte, são apresentadas as várias componentes associadas ao estudo empírico. Englobando no quarto capítulo a metodologia utilizada onde: são equacionados os objetivos gerais e específicos; é caracterizado o contexto e a criança alvo de intervenção; são descritos os instrumentos de avaliação, estratégias utilizadas na intervenção, bem como, os procedimentos durante o processo de estágio curricular.

O quinto capítulo incorpora a apresentação e análise dos dados, nomeadamente, resultados do TFF-ALPE antes e após a intervenção. Finalmente, no sexto e último capítulo, são discutidos os dados e apresentadas as conclusões deste estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Perturbações da Comunicação

“As alterações da linguagem situam-se entre as mais frequentes alterações de desenvolvimento em crianças em idade pré-escolar, atingindo entre 3 a 15% das crianças” (Law et al., 2000, Schirmer et al., 2004 citado por Costa, 2008).

Antes de avançarmos para os pontos seguintes, importa fazer uma distinção entre os termos comunicação, fala e linguagem. Muitas vezes estes termos são usados de forma indiscriminada e entendidos como conceitos sinónimos. Assim, o autor Beaudichon (2001) citado por Andrade (2012), diz-nos que “a comunicação é um instrumento maior de regulamentação social (...) assim como, veículo por excelência da transmissão de saberes” (p.13). Por outro lado, os autores Watzlawick, Beavin & Jackson (1967), afirmam que todo o comportamento, numa situação de interação, tem valor de mensagem, sendo portanto, comunicação. Assim, o comportamento e a comunicação são a mesma coisa, sendo impossível para um indivíduo não comunicar. Citando estes autores “atividade ou inatividade, palavras ou silêncio tudo possui um valor de mensagem” (p. 45).

A linguagem, por seu lado, constitui um conceito menos abrangente que o da comunicação. Citando os autores Franco e colaboradores (2003), “a linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (p. 17). Os mesmos autores clarificam o conceito de fala sendo este “um dos modos usados na comunicação, é o modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases) realizada através de um processo de articulação dos sons. É por excelência a materialização e a manifestação concreta da linguagem” (p. 28).

1.1. Fatores etiológicos/ Fatores de risco

De uma forma geral, são vários os fatores que podem ser considerados responsáveis por originar alterações da linguagem. Estes fatores não ocorrem de forma estanque, mas interagem uns com os outros (Andrade, 2012). Ainda segundo a mesma autora, podemos identificar quatro fatores de risco:

a) Fatores genéticos, neurológicos e fisiológicos: Um exemplo é o que acontece desde o período embrionário - a evolução do sistema sensorio motor oral – um desenvolvimento anômalo dessas estruturas orgânicas poderá estar na origem de possíveis PC.

b) Problemas de saúde e hábitos orais: Existe uma relação direta entre manutenção dos alimentos passados e o consequente atraso no funcionamento das estruturas orofaciais . Segundo González e Lopes (2000), citado por Andrade (2012), o bebê precisa de experimentar consistência e texturas diferentes que estimulem a sua propriocepção oral. A mesma autora refere ainda que a prática do aleitamento materno parece contribuir para o desenvolvimento craniofacial e das estruturas orais, evitando problemas de oclusão e articulatorios. Segundo Costa (2012), o uso sistemático e prolongado da chupeta para além dos 3 anos de idade tem sido apontado, por muitos autores, como o período em que a chupeta começa a ter efeitos mais nocivos. Sendo uma das consequências a alteração no fechamento labial por ação ineficiente da musculatura responsável, postura habitual atípica da língua como sinal de hipotonia, com a instalação da respiração oral, alterações de arcos dentários com repercussão na oclusão e na articulação dos sons da fala (Araújo et al., 2007, citado por Andrade,2012);

c) Fatores do contexto familiar: existem contextos mais propícios que outros ao desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, aqueles que criam situações mais facilitadoras dessa aprendizagem;

d) Fatores socioculturais e institucionais: neste ponto podemos referir a importância do meio geográfico onde o sujeito se insere; a frequência do jardim de infância para a deteção precoce destas perturbações, para o desenvolvimento adequado das crianças e posterior sucesso escolar.

1.1.1. Sinais de Alerta

Na tabela seguinte Ana Rebelo & Ana Vital (2006), mostram-nos de forma sintetizada o desenvolvimento da linguagem ao nível da compreensão e da produção e os sinais de alerta para a faixa etária dos 3-6 anos.

<i>Idade</i>	<i>Compreensão</i>	<i>Produção</i>	<i>Sinais de Alerta</i>
3-4 anos	Compreende perguntas com “Onde?” “O quê?” e “Quem?” Compreende as noções relativas à posição como “à frente/atrás” e “dentro/fora”.	O seu discurso é perceptível fora do círculo familiar. Descreve acontecimentos em considerar a sequência dos acontecimentos. Sabe dizer nome, idade e sexo.	Usar um discurso que não é compreendido por todos. Usar mais gestos que palavras para dizer o que quer.
4-5 anos	Compreende instruções complexas “Ex: Vai buscar o livro e vai dar ao pai”.	Pergunta o que querem dizer palavras novas. Articula corretamente a maioria dos sons.	Omitir e trocar sons das palavras (Ex: não diz o “s”; troca o som “t” pelo som “q” ou vice-versa). Não descrever acontecimentos do dia-a-dia.
5-6 anos	Compreende a noção de contrário. Compreende perguntas com “Porquê?” Compreende a pergunta “O que é que acontece se...”	Descreve uma história. Pode ter dificuldade na articulação de casos específicos (Ex: Compras, borboleta, preto) Expressa sentimentos.	Usa frases mal estruturadas. Dizer palavras mal pronunciadas. Ter discurso sem conteúdo. Ter dificuldade em iniciar uma frase/repetir sílabas e palavras (Ex: gaguez).

Tabela 1: Desenvolvimento da linguagem na faixa etária dos 3-6 anos.

1.2. Conceito e classificação das Perturbações da Comunicação

Segundo Law (2001), citado por Andrade (2012), existe “um excesso de termos utilizados para descrever diferentes tipos e manifestações de deficiências de linguagem” (p. 45). Segundo o mesmo autor poderemos identificar dois grandes enquadramentos a que os diferentes autores recorrem para classificar as perturbações da comunicação na criança: um na vertente linguística, que, com base nas diversas componentes da linguagem - fonológica, morfológica, sintática, semântica; pragmática - e na análise dos respetivos processos de aquisição e desenvolvimento, identificam os diversos níveis de desenvolvimento e suas perturbações; outro na vertente clínica e neurológica, que procura caracterizar a população com base na sua sintomatologia clínica, ou seja, classificando as dificuldades da fala e da linguagem das crianças em função das suas condições clínicas (deficiência mental, fissura palatina...).

Segundo Andrade (2012), a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1980, citado por Bernstein et al., 2002) define perturbações da comunicação como a anormal aquisição, compreensão ou expressão da linguagem falada ou escrita. Os indivíduos com perturbação da comunicação apresentam frequentemente dificuldades na compreensão de frases ou em seleccionar informação significativa para mais tarde aceder através da memória de curto e longo prazo. Como vemos, a tipologia utilizada para referir as PC é vasta e pouco sistematizada. No entanto, optou-se por caracterizar estas perturbações e utilizar o termo usado pela DSM-IV-TR (2006). Assim, a DSM-IV-TR apresenta-nos as PC por dificuldades na fala e na linguagem com a seguinte tipologia: Perturbação da Linguagem Expressiva; Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva; Perturbação Fonológica; Gaguez; Perturbação da Comunicação sem outra especificação. Sendo de seguida clarificadas.

1.2.1. Perturbação da Linguagem Expressiva

Critérios de diagnóstico: 1) Trata-se de uma perturbação que se manifesta clinicamente através de sintomas tais como um vocabulário muito limitado, erros no uso das formas verbais, dificuldade na produção de palavras ou de frases com complexidade e a extensão esperadas para o nível etário; 2) As dificuldades de linguagem interferem significativamente no desempenho escolar ou profissional ou na comunicação; 3) Não existem indicadores que confirmem a perturbação mista da linguagem recetiva - expressiva ou da perturbação global do desenvolvimento; 4) Caso estejam presentes outros problemas, tais como a deficiência mental, uma dificuldade motora na fala, um défice sensorial, um contexto familiar e social adverso, as

dificuldades da linguagem manifestadas excedem o que seria normalmente esperado nestes problemas;

A Perturbação da Linguagem Expressiva pode ser adquirida ou evolutiva. No tipo adquirido, um prejuízo na linguagem expressiva ocorre após um período de desenvolvimento normal, em consequência de uma condição neurológica ou outra condição médica geral (por ex., encefalite, traumatismo craniano, irradiação).

No tipo evolutivo, existe um detrimento na linguagem expressiva que não está associado com um agravamento neurológico de origem conhecida. As crianças com esta dificuldade frequentemente começam a falar tarde e atravessam mais lentamente do que o habitual nos vários estágios do desenvolvimento da linguagem expressiva, este é mais comum em pessoas do sexo masculino.

Geralmente é identificado por volta dos 3 anos de idade, embora formas mais leves possam não se tornar visíveis até o início da adolescência, quando a linguagem habitualmente se torna mais complexa. O resultado do tipo evolutivo de Perturbação da Linguagem Expressiva é variável. Aproximadamente metade das crianças com esta perturbação parece superá-lo, enquanto a outra metade parece apresentar dificuldades mais persistentes. A maioria das crianças acaba por adquirir capacidades de linguagem mais ou menos normais ao final da adolescência, embora défices subtis possam persistir. Quanto ao padrão familiar, aparentemente, o tipo evolutivo da Perturbação da Linguagem Expressiva está mais propenso a ocorrer em indivíduos com uma história familiar de Perturbações da Comunicação ou da Aprendizagem. Não existem evidências de incidência familiar no tipo adquirido.

1.2.2. Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva

Crítérios de diagnóstico: 1) a Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva apresenta as características linguísticas da (anterior) Perturbação da Linguagem Expressiva, a que acresce o défice de compreensão, com sintomas que incluem a dificuldade na compreensão verbal de palavras e frases, bem como de diversos conceitos 2) As dificuldades de linguagem interferem significativamente no desempenho escolar ou profissional ou na comunicação; 3) Não existem indicadores que confirmem a presença da perturbação global do desenvolvimento; 4) Caso estejam presentes outros problemas, tais como a deficiência mental, uma dificuldade motora na fala, um défice sensorial, um contexto familiar e social adverso, as dificuldades da linguagem manifestadas excedem o que seria normalmente esperado nestes problemas. Esta perturbação pode ser adquirida ou evolutiva. No tipo adquirido, ocorre um prejuízo na linguagem recetiva e expressiva após um período de desenvolvimento normal, em consequência de uma condição

neurológica ou outra condição médica geral (por ex., encefalite, traumatismo craniano, irradiação). O tipo evolutivo caracteriza-se por um desenvolvimento lento da linguagem, no qual a fala pode começar tarde e atravessar vagarosamente os estágios de desenvolvimento da linguagem. É também mais comum em pessoas do sexo masculino. Ao nível da prevalência esta perturbação é menos frequente que a Perturbação da Linguagem Expressiva, as estimativas da prevalência, apontam no caso do tipo evolutivo, para a possibilidade de ocorrência em 5% das crianças em idade pré-escolar e 3% em idade escolar. Muitas crianças acabam por adquirir competências normais de linguagem.

1.2.3. Perturbação Fonológica

Crítérios de diagnóstico: 1) esta perturbação manifesta-se clinicamente através da incapacidade para usar sons da fala esperados para o nível etário do sujeito, tais como: dificuldades na produção, uso ou organização dos sons (substituição do som “t” em vez de “q”), omissões, nomeadamente das consoantes finais e distorções; 2) As dificuldades de linguagem interferem significativamente no desempenho escolar ou profissional ou na comunicação; 3) Caso estejam presentes outros problemas, tais como a deficiência mental, uma dificuldade motora na fala, um défice sensorial, um contexto familiar e social adverso, as dificuldades da linguagem manifestadas excedem o que seria normalmente esperado nestes problemas; Características e Perturbações Associadas: Embora possa haver uma associação com claros fatores causais, tais como prejuízo auditivo, défices estruturais do mecanismo periférico oral da fala (por ex., fenda palatina), condições neurológicas (por ex., paralisia cerebral), limitações cognitivas (por ex., Retardo Mental) ou problemas psicossociais, pelo menos 2,5% das crianças pré-escolares apresentam Perturbações Fonológicas de origem desconhecida ou suspeita frequentemente chamados de funcionais ou evolutivos. Pode haver um atraso no início da fala. Trata-se também de uma perturbação mais comum em pessoas do sexo masculino. Quanto às estimativas cerca de 2% das crianças entre os 6 e os 7 anos de idade apresentam Perturbações Fonológicas, moderadas a graves (sendo a prevalência mais elevada das formas mais ligeiras); Na Perturbação Fonológica mais grave, a fala da criança pode ser incompreensível até mesmo para os membros de sua família. Formas menos graves da perturbação podem não ser percebidas até que a criança ingresse na pré-escola ou no 1ºCiclo, onde provavelmente terá dificuldade para ser entendida por pessoas fora de sua família. O desenvolvimento da perturbação é variável, dependendo das

causas associadas e da gravidade. Naquelas que se manifestam de forma leve, com causas desconhecidas, frequentemente ocorre uma recuperação espontânea.

1.2.4. Gaguez

Critérios de diagnóstico: esta perturbação manifesta-se clinicamente através de alterações na fluência e no ritmo normal da fala (inadequadas para a idade do sujeito) traduzidas por ocorrências frequentes de uma ou mais das seguintes situações: repetição de sons e sílabas; prolongamento de sons; interjeições; palavras fragmentadas; bloqueios audíveis ou silenciosos (pausas preenchidas ou vazias na fala); circunlóquios (substituição de palavras problemáticas); produção de palavras com excesso de tensão física; repetição de monossílabos; 2) As dificuldades de linguagem interferem significativamente no desempenho escolar ou profissional ou na comunicação; 3) Caso estejam presentes outros problemas, tais como a deficiência mental, uma dificuldade motora na fala, um défice sensorial, um contexto familiar e social adverso, as dificuldades da linguagem manifestadas excedem o que seria normalmente esperado nestes problemas; (Andrade, 2012) A prevalência da gaguez em crianças pré-puberais é de 1% e cai para 0,8% na adolescência. A proporção entre homens e mulheres é de aproximadamente 3:1. Características e Perturbações Associadas: No início da gaguez, o indivíduo pode não estar consciente do problema, embora a sua conscientização e até mesmo a sua antecipação temerosa possam desenvolver-se mais tarde. O indivíduo pode tentar evitar o problema por mecanismos linguísticos (por ex., alterando a velocidade da fala, evitando certas situações tais como telefonar ou falar em público, ou evitando certas palavras ou sons). A gaguez pode ser acompanhada por movimentos motores (por ex., piscar de olhos, tiques, tremor labial ou facial, abalos da cabeça, movimentos respiratórios ou cerrar os punhos). O stress ou a ansiedade aumentam a gaguez. O dano no funcionamento social pode resultar da ansiedade, frustração ou baixa auto-estima associadas. Em adultos, a gaguez pode limitar a escolha ou progresso profissional. A Perturbação Fonológica e a Perturbação da Linguagem Expressiva ocorrem com uma frequência maior em indivíduos com gaguez do que na população em geral. Os estudos retrospectivos de indivíduos com gaguez relatam o aparecimento da perturbação tipicamente entre os 2 e os 7 anos (com um pico em torno dos 5 anos de idade). Algumas pesquisas sugerem que até 80% dos indivíduos com gaguez recuperam e em 60% dos casos a recuperação é espontânea. A recuperação tipicamente ocorre antes dos 16 anos de idade. Os antecedentes familiares são notórios neste tipo de perturbação e alguns estudos forneceram fortes provas da existência de um fator genético na

etiologia da gaguez; a probabilidade de gaguez aumenta ainda se conjugada com a existência, na história familiar, de outras PC como a Fonológica ou a Linguagem Expressiva do tipo evolutivo (Andrade, 2012).

1.2.5. Perturbação da Comunicação Sem Outra Especificação

Esta categoria é usada para PC que não satisfazem os critérios para qualquer perturbação específica da comunicação, por exemplo, uma perturbação da voz (isto é, uma anormalidade de timbre, volume, qualidade, tom ou ressonância da voz).

Importa ainda salientar, que o estudo realizado em 2012, por Fátima Andrade, permitiu caracterizar as crianças com PC, assim é, expectável que possua as seguintes características: criança do sexo masculino – sendo os valores mais elevados nas Perturbações da Linguagem Expressiva e na Gaguez; a criança tem antecedentes familiares que manifestam este tipo de problemas; quando existe mais de um irmão, a criança com problemas de linguagem é a mais nova da fratria; a criança manteve hábitos orais prolongados do uso da chupeta, do biberão ou do chuchar no dedo.

Ainda segundo o mesmo estudo, é de destacar que a Perturbação Fonológica foi a que mais se destacou nas crianças estudadas e a idade em que ocorreu maior nº de diagnósticos foi aos 5 anos de idade. No que se refere à referência das PC, os principais responsáveis são os pais depois os professores e educadores e por último os técnicos de saúde.

1.3. Avaliação, despiste e referência

Sabemos da importância de um diagnóstico precoce para se proceder a uma intervenção atempada. Corroborando Marques (1998), a avaliação decorre em dois momentos distintos: um primeiro tempo será aquele no qual se procura delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara. O segundo tempo será aquele em que se avalia para se intervir eficazmente. Segundo Costa (2008), o jardim de infância é um lugar privilegiado para a aquisição da linguagem e a criança na faixa etária dos 3 aos 6 anos encontra-se em plena expansão em todas áreas do

desenvolvimento. Segundo, Leopoldina Viana (2005), citado por Costa (2008), as dificuldades ao nível da linguagem expressiva são confundidas muitas vezes com ‘timidez’, ‘mimo’, ‘dificuldades de adaptação ao grupo. Uma deteção precoce das PC poderá evitar problemas mais graves no desenvolvimento linguístico, porém, nem sempre os educadores e os professores se encontram preparados para a tarefa de identificar e avaliar os problemas de linguagem das crianças, do mesmo modo, a maior parte das escolas não dispõem de técnicos especializados que possam proceder aos respetivos processos de referenciação.

Contudo, como aponta o artº 5º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, a referenciação de crianças é um processo que a escola portuguesa, pública e privada, tem que pôr em prática, designadamente no que se reporta à implementação da educação especial:

“1 – A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 – A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 – A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação”. No entanto, o mesmo DL “vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o claramente, no grupo a que *Simeonsson* refere de baixa-frequência e alta-intensidade. A educação especial visa, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente” (Pereira et al., 2008, p.17). Assim, não é dada a devida importância às PC, visto muitas não possuírem um “caráter permanente”.

1.4. Testes de Avaliação da Linguagem

Importa ainda identificar quais os testes de avaliação da linguagem existentes em Portugal, uma vez que, a avaliação está na base de identificação das PC.

Ao nível da existência de instrumentos de avaliação da linguagem da criança, a situação vivida em Portugal ainda é precária, no entanto nos últimos tempos, assistiu-se, em Portugal, à construção de instrumentos de avaliação da linguagem das crianças, em particular para a idade pré-escolar (Andrade, 2012).

Segundo a mesma autora, no que diz respeito à expressão verbal temos o teste de avaliação da linguagem oral (TALO), de Inês Sim-Sim (1997), e o teste de identificação de competências linguísticas (TICL), de Leopoldina Viana (1998). No que diz respeito à vertente de articulação temos o teste de articulação verbal, de Isabel Guimarães e Margarida Grilo (1997) e o teste de avaliação articulatória de consoantes do Português Europeu, de Isabel Falé e Isabel Hub Faria (2001). Recentemente, foi editado o Teste Fonético-Fonológico: ALPE de Mendes, Afonso, Lousada & Andrade (2009), que avalia as componentes da fonética (articulação verbal) e da fonologia, este foi o teste que selecionamos para este estudo. Ao nível da avaliação das capacidades de compreensão e expressão orais para a faixa etária dos 3-6 anos, temos o teste de avaliação da linguagem na Criança (TALC), de Sua-Kay e Tavares (2006).

1.4.1. Teste Fonético-Fonológico: ALPE

É um dos instrumentos de avaliação da linguagem de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que tenham o Português - Europeu (PE) como língua materna. Destina-se a avaliar a capacidade de articulação verbal, o tipo e percentagem de ocorrência de processos fonológicos, assim como, a inconsistência na produção repetida da mesma palavra. Este teste pode ser utilizado para rastreio, avaliação e identificação das dificuldades fonético-fonológicas, contribuindo, assim, para a prevenção de perturbações específicas da leitura e da escrita, e consequentemente, para a promoção do sucesso escolar (Snowling, John Bishop & Stothard, 2001; Gardner, et al., 2006, citado por Mendes et al., 2009).

Este teste é constituído por 3 subtestes: subteste fonético (articulação verbal), subteste fonológico e pelo subteste de inconsistência. É um teste psicométrico referenciado à norma, sendo o único representativo da população Portuguesa. Para a sua realização foi recolhida informação normativa sobre aquisição da articulação verbal e fonológica em crianças com idades compreendidas entre 3A0M e os 6A12M. Seguidamente a amostra selecionada serviu de grupo padrão e os seus resultados estabeleceram as normas do TFF-ALPE. É constituído por 67 imagens com objetivo de nomear as respostas verbais de modo a avaliar as competências fonético-fonológicas. O TFF – ALPE é aplicado individualmente, com o mínimo de estímulos visuais e num ambiente calmo e silencioso. O técnico apresenta as imagens e solicita a sua nomeação através da pergunta (o que é isto?). Quando a criança não responde à palavra pretendida o técnico deve utilizar os seguintes procedimentos: dar pistas e apontar. Este instrumento permite também a análise de ocorrência e percentagem dos processos fonológicos: omissão de consoante final; redução da sílaba átona pré – tónica; redução do grupo consonântico; semivocalização da líquida; oclusão; anteriorização; despalatalização; palatalização; posteriorização; desvozeamento. Entenda-se processos fonológicos como padrões de erro, sendo estes descritos como simplificações da fala adulta que a criança usa durante o desenvolvimento linguístico normal (Bowen, 2009 citado por Mendes et al., 2009). Estudos demonstram que existe uma diminuição dos processos fonológicos ao longo do desenvolvimento.

O examinador deve registar no subteste fonético a resposta, colocando um visto (v) caso a resposta seja correta e realizando a transcrição fonética nas respostas incorretas. No caso de um fonema ter sido articulado, o examinador pode testar a produção desse fonema isolado por imitação. Relativamente, à folha de registo do subteste fonológico, este inclui um espaço para indicação da ocorrência de processos fonológicos adicionais. No que concerne à folha de registo do subteste de inconsistência a avaliação é essencial para diferenciar uma perturbação fonológica consistente de uma perturbação fonológica inconsistente. O examinador deve pedir à criança para nomear as 25 imagens, 3 vezes na mesma sessão com intervalo de tempo de 10 minutos em cada aplicação. Deve cotar “1” no caso de haver inconsistência na produção da palavra e “0” no caso de se verificar consistência na produção da palavra. Uma perturbação é considerada consistente se uma criança produzir menos de 40% das palavras de forma inconsistente.

Capítulo 2 – Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação (PeP) apresenta-se como a perspetiva pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida pela Associação Criança. “A Associação Criança é apoiada pela Fundação Aga Khan de Portugal desde a sua formação. Esta perspetiva foi desenvolvida desde 1996, a partir da teorização da ação pedagógica e organizacional em contextos de educação de infância em várias localidades do país” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.98). Sendo os mentores desta perspetiva Júlia Oliveira-Formosinho, Filipa Andrade e João Formosinho entre outros.

2.1. Princípios

Antes de partirmos para a esclarecimento dos princípios que norteiam a PeP. Importa clarificar o conceito de participação. Assim, consultando o dicionário da língua portuguesa, participação é “ato ou efeito de participar; envolvimento em determinada atividade; aviso, comunicação verbal ou escrita” (p.629).

Um longo caminho se percorreu ao nível da participação das crianças na prática educativa. As *crianças devem ser vistas mas não ouvidas*, este princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais no séc. XIX (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). As propostas construtivistas que nos remetem para os pedagogos do final do séc. XIX e princípios do séc. XX - como Dewey com “Meu credo pedagógico” em 1897, Freinet (1896) pai da Escola Moderna em França, Vygotsky (1896) com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Bruner (1915) e a importância da motivação intrínseca, Paulo Freire (1921) com a pedagogia crítica e Sérgio Niza fundador do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal em 1976 - rompem com uma pedagogia transmissiva e afirmaram uma pedagogia construtivista e da participação (Craveiro, 2007). No entanto, como afirma Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007), este modo de fazer pedagogia criou alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, no entanto, nunca conseguiram penetrar na “carapaça” burocrática que protege a pedagogia transmissiva, não conseguindo passar para uma esfera prática, existindo ainda uma distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças.

Esta perspectiva pedagógica (PeP) parte dos pedagogos mencionados anteriormente e assume vários modelos construtivistas e sócio construtivistas como: modelo Reggio Emilia, modelo Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo High-Scope, entre outros.

A PeP implica uma visão renovada do papel da criança e do papel do adulto: a criança como um ser participante ativo e coautor das suas aprendizagens, guiada pela regra social da cooperação e o adulto como um andaime que olha, vê e desafia os poderes da criança. Esta pedagogia sente como necessário e indispensável o exercício de consciencialização do que é uma pedagogia tradicional, desconstruindo-a nas suas características essenciais para enfrentar o desafio de construção permanente exigido pelas pedagogias participativas. Assim, importa fazer a distinção entre estes dois modos de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2004, 2007, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Na pedagogia tradicional transmissiva, a criança é vista como uma tábua rasa, sendo a sua atividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com exatidão. O professor apresenta-se como um transmissor que geralmente utiliza materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios. Nas pedagogias participativas a imagem da criança é de um ser que participa, que é competente, sensível e inteligente. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco na tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A participação implica escuta, diálogo, negociação. Ainda segundo a mesma autora, Dewey em 1902, define um bom aluno segundo a pedagogia transmissiva afirmando que é aquele que consegue acelerar a inscrição de conhecimentos, no entanto, na pedagogia participativa, o “bom aluno é o que se envolve pois o seu envolvimento nas atividades e projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.23,24).

Os objetivos da educação na PeP são: apoiar o envolvimento da criança na construção da aprendizagem através da experiência interativa e continua, dispondo a criança tanto do direito à participação, como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador. O método de ensino centra-se no aprender e dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do educador, desenvolvendo uma epistemologia de natureza construtivista, interativa, colaborativa. Oliveira-Formosinho et al. (2011), afirma que “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da pedagogia-em-participação porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as

diversidades.” (p.101) Ainda segundo a mesma autora “a partir da democracia como um valor fundador dos princípios da participação, é partir de uma certa visão do mundo. Trata-se de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem, a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensar e ação reflexiva e inteligente” (p.102).

2.2. Eixos Pedagógicos

Oliveira-Formosinho et al. (2011), a partir da análise da prática e a reflexão sobre a documentação pedagógica definiu quatro eixos impulsionadores da intencionalidade pedagógica onde se inscrevem os objetivos, finalidades, meios, processos, documentação, avaliação e investigação. São estes:

- **Ser/estar:** Promoção do ser/estar e do bem-estar; Respeito pelas identidades plurais: a criança constrói identidade a partir do modo como cria relações e afetos, expressa emoções, experimenta e comunica.
- **Pertencer/participar:** Intencionaliza uma pedagogia de laços onde a pertença à família se alarga progressivamente ao mundo.
- **Experimentar/comunicar:** Define uma pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer/experimentar em continuidade e interação, em reflexão e comunicação. Experienciar, refletir, analisar, comunicar é um processo que permite extrair informação e saberes.
- **Narrar/criar:** Construção de significados através de linguagens plurais do que se cria.

Os mesmos autores afirmam ainda que “uma sala de educação de infância que trabalha a pedagogia-em-participação organiza as dimensões pedagógicas, isto é, organiza o ambiente educativo, de modo a criar oportunidades de aprendizagem ricas em possibilidades experienciais: para o desenvolvimento de identidades pessoais; para o desenvolvimento das identidades relacionais e sociais; para o desenvolvimento da pertença; para o desenvolvimento da participação; para o desenvolvimento da exploração, manipulação, representação; para o desenvolvimento da comunicação em torno de experiências de manipulação, exploração, representação; para o desenvolvimento de experiências de narração com suporte na documentação e visando a criação de significado” (p.108).

2.3. Áreas de aprendizagem

A PeP propõe quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens. As duas primeiras áreas de aprendizagem – identidades e relações – promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de mim, acerca dos outros e direcionam para a aprendizagem acerca das relações, interações. As duas outras áreas de aprendizagem – linguagens e significados – projetam aprendizagens das linguagens culturais, das funções psicológicas e de outros conteúdos curriculares significativos. As experiências vividas pelas crianças apresentam-se como um veículo para a aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica e estética, linguagem ética e cívica...) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, reflexão) quando se realizam através de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

2.4. Dimensões da PeP

Para desenvolver a PeP como escuta responsiva é necessário organizar as várias dimensões da pedagogia - o espaço pedagógico, os materiais pedagógicos, o tempo pedagógico, a organização dos grupos; as interações; a documentação pedagógica; os instrumentos de gestão do quotidiano. Estas dimensões são descritas de seguida.

2.4.1. O espaço pedagógico

Na PeP o espaço é caracterizado como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; com espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades; um espaço que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, um garante das aprendizagens; A divisão da sala por áreas diferenciadas com materiais próprios permite uma organização do espaço que facilita a co-construção de aprendizagens significativas. A organização do espaço deve adaptar-se ao desenvolvimento de atividades e dos projetos aos longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.111).

2.4.2. Os materiais pedagógicos

Na PeP os materiais pedagógicos têm como função principal promover o jogar e o brincar, fomentando o aprender. Os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica do educador junto das crianças, visando diversas experiências, respeitando a diversidade cultural (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

2.4.3. Organização do tempo pedagógico

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011), o tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças. O tempo pedagógico incluiu: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. No tempo pedagógico pede-se que incluam diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. De seguida apresenta-se a sequência dos tempos pedagógicos e sua respetiva clarificação.

- **Acolhimento** - é um momento de comunicação, reencontro. É um espaço relacional e comunicacional onde se respeita o sentir de cada um e se estimula a comunicação. É um tempo de escuta individual, escuta do grupo que permite a partilha de experiências pessoais significativas.
- **Planificação – Atividades e Projetos – Reflexão**

A **Planificação** “é um momento em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho et al., 2011,p.77). Por sua vez, Hohmann & Weikart (1997), afirmam que a criança define intencionalidades, propósitos e toma decisões. É um momento que promove a autoconfiança da criança e o seu sentido de controlo; Leva ao envolvimento e concentração na brincadeira; apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas. Ao planearem, as crianças desenvolvem a capacidade de expressar as suas intenções através de gestos, ações e palavras. É, por isso, um momento de oportunidade para a criança desenvolver as suas competências de expressão linguística e também as comunicações não-verbais (gestos/ações). Para estes autores, a “linguagem é o ingrediente central da aprendizagem ativa” (p.260).

Atividades e projetos – Neste tempo as crianças levam a cabo uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e já descreveram durante a planificação, ao mesmo tempo que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam. Neste tempo as crianças estão envolvidas em iniciar, trabalhar sobre, modificar, completar e mudar os seus planos; brincam em diversos contextos sociais; Envolvem-se em diferentes tipos de brincadeiras e desenvolvem conversas entre si (Hohmann & Weikart, 1997).

Reflexão – Neste tempo, as crianças refletem, falam, mostram aquilo que fizeram no tempo de atividades e projetos. Este processo ajuda a criança a dar sentido às suas ações. As crianças recontam acontecimentos passados, falam com os outros sobre as suas experiências, formam imagens mentais e depois falam sobre elas (Hohmann & Weikart, 1997).

Durante todo este processo (planificação - atividades e projetos - reflexão), o educador documenta em fotografia, escreve as falas das crianças, devolve às crianças a documentação que fez. A chamada “documentação pedagógica instiga a comunicação, a partilha, a narrativa, quando parte das realizações das crianças” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.82).

- **Momento intercultural – hora de...** conto, poesia, música, dança, apreciação de objetos artísticos, livros...Na pedagogia em participação define-se este momento como um momento intercultural, um espaço específico de vivências culturais. É um tempo dedicado ao grande grupo (Oliveira-Formosinho et al., 2011).
- **Momento de trabalho em pequenos grupos:** este momento é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização. “A educadora interpreta a documentação pedagógica e identifica as áreas curriculares onde necessita intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem”(Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.92). Os autores Hohmann & Weikart (1997), acrescentam que este tempo proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas.

2.4.4. As interações adulto-criança

Para os autores Oliveira-Formosinho et al. (2011), as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa. As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Esta pedagogia da infância prevê como dimensão fundamental a interação adulto-criança, em que ambos são considerados pessoas com capacidades e poder que, através do seu exercício, os torna em indivíduos ativos que constantemente intervêm no curso dos acontecimentos à sua volta. Esta visão de criança como ser competente, “obriga-nos” a assumir o compromisso de integrá-la na prática do quotidiano.

2.4.5. Documentação pedagógica

A documentação pedagógica é o processo de registar a aprendizagem (processo de avaliação) – das crianças, profissionais e até dos pais (fotos, registos das falas, registos de momentos importantes). A PeP coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, dar-lhe significado. A tarefa constituinte do profissionalismo dos educadores é documentar, “para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos. Ao refletir usando a documentação, a criança descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008 citado por et al., Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.116). Quando as crianças olham para os seus portefólios individuais reconhecem-se, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam a sua aprendizagem.

No entanto, importa ainda referir que a documentação pedagógica deve ser feita em torno também das aprendizagens dos profissionais, é também um processo central para a aprendizagem dos formadores desses profissionais (formadores em contexto, diretores). No entender de Formosinho et al. (2011), “serve assim, para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens” (p.117).

2.4.6. Instrumentos de gestão do quotidiano

A organização pedagógica do quotidiano é um alicerce indispensável da PeP. Assim, os instrumentos construídos para proceder a essa gestão e organização são indispensáveis para o “nascer” democrático. Como exemplo temos: quadro das presenças; quadro de aniversários; Diário de Grupo; quadro de tarefas. “Todos (...) são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo. A análise destes instrumentos não só contribui para a tomada de consciência do conhecimento social, como também, é uma ocasião que permite a integração de outras aprendizagens no âmbito da matemática e da linguagem como instrumento de comunicação “ (Oliveira- Formosinho et al., 2011, p.29).

Neste ponto é de realçar o Diário de Grupo que “é composto por quatro colunas: «Não gostámos», «Gostámos», «Fizemos» e «Queremos». As primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana e a quarta a participação no planeamento organizacional e pedagógico. As diversas colunas do diário vão sendo preenchidas ao longo da semana de acordo com os pedidos das crianças. Estes registos podem ser ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças. No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate. Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 1999, p.9).

Capítulo 3 - Importância da estimulação da linguagem oral e o sucesso na aprendizagem

Como foi referido anteriormente, o jardim de infância assume um papel muito importante na deteção das perturbações que possam existir.

Neste sentido, segundo Lousada (2002), citado por Costa (2008), tem vindo a ser reconhecido o papel da frequência do jardim de infância para o desenvolvimento semântico das crianças e para ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem, podendo esta influência ser potenciada com a aplicação de programas desenvolvimento de competências linguísticas. Neste sentido, vários estudos indicam que é necessário desenvolver a consciência fonológica das crianças em ordem ao seu sucesso escolar. Elias (2005), citado por Costa (2008), aponta para a necessidade de se trabalhar com todas as crianças, essencialmente aquelas que revelaram ou revelam alguma dificuldade na linguagem, revela ainda que, o insucesso escolar aumentará exponencialmente se intervimos apenas na idade escolar (1ºCiclo).

Segundo Lamônica et al., (2008), vários estudos têm demonstrado a estreita relação entre o desenvolvimento da linguagem e o domínio da escrita e da leitura. Acredita-se que as dificuldades de aprendizagem estejam intimamente relacionadas à história prévia de atraso na aquisição da linguagem. O atraso na aquisição da linguagem traz interferências relevantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pela: escassez do nível verbal, caracterizado por restrição ou pobreza de vocabulário, dificuldade para argumentação, falta do domínio fonológico do sistema da língua, de entre outros. A consciência fonológica que é a capacidade de detetar sons de fala similares nas palavras permite às crianças representar segmentos de som na linguagem escrita. Aprender a ler solicita tipos avançados de consciência fonológica, ou seja, de sílabas, rimas e fonemas e aprendem a manipulá-las, há em simultâneo a evolução na leitura. “Destaca-se que entre as alterações de linguagem oral existentes na infância, são as dificuldades fonológicas e não articatórias, que podem causar prejuízos na aprendizagem posterior da leitura e da escrita” (Snowling, 2004 citado por Lamônica, 2008, p.34).

Em suma, “a fala adequada parece necessária para o desenvolvimento de habilidades de decodificação e de ortografia, a compreensão da linguagem alimenta a compreensão da escrita e a linguagem expressiva estará ligada ao desenvolvimento da competência da escrita” (Lamônica et al., 2008, p.40).

3.1. Competências fonológicas

Citando Rios (2011), “a importância do treino das competências fonológicas é colocada em relevo enquanto elemento potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita. São diversos os estudos nacionais e internacionais que apontam para uma correlação positiva entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ou pelo contrário, que indicam que um fraco domínio de competências fonológicas conduz, normalmente ao fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.13). Portanto para aprender a ler e escrever, no fundo para o sucesso o escolar, é necessário tomar consciência de que a linguagem é formada por essas unidades linguísticas e que os caracteres do alfabeto as representam. Segundo Alves, citado por Rios (2011), esta tomada de consciência designa-se *consciência fonológica*. A consciência fonológica subdivide-se em níveis distintos: o nível da palavra, da sílaba e da sua estrutura interna e o nível do fonema. “A realização diária de exercícios com estruturas similares mas com conteúdos distintos, organizados de acordo com a dificuldade da tarefa e com a dificuldade da propriedade linguística a estimular, ajudam à indução, à instalação, à consolidação e à automatização de um processamento metafonológico mais eficaz” (p.19).

Segundo Sim-Sim (1998), citada por Rios (2011), “o desenvolvimento fonológico é parte integrante do desenvolvimento da linguagem na criança e envolve a capacidade de discriminar os sons da fala e de os produzir de forma inteligível” (p.28). De uma forma geral aos 2/3 anos as crianças começam a fazer correções espontâneas da sua própria linguagem. Sendo esta a fase de sensibilidade fonológica que, segundo a mesma autora, marca o início da consciência fonológica. Por volta dos 3 anos o processo de discriminação auditiva está terminado. Após esta idade começa a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua. Ainda, segundo a mesma autora, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a clareza do discurso é quase total. Aos 3/4 anos a criança discrimina os sons que pertencem ou não à sua língua materna, também começa a manifestar gosto por rimas e consegue fazer deturpações voluntárias de fala. A produção dos sons da fala, também designada como articulação verbal, inicia-se com o choro e evoluiu de forma gradual, até a capacidade de articular corretamente todos os sons da língua materna o que acontece por volta dos 5/6 anos (Sim-Sim et al, 2008). Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se a partir de uma sensibilidade a

unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evoluiu até à aquisição de unidades menores (fonemas).

Rios (2011), aponta ser essencial o estudo e o conhecimento das principais etapas do desenvolvimento da consciência fonológica por parte de educadores, professores, psicólogos e terapeutas da fala, a fim de desenvolverem atividades de linguagem oral que promovam a compreensão do caráter segmental da mesma, assim como, a colaboração estreita de todos os profissionais, no sentido de realizar um trabalho adequado e eficaz ao nível da prevenção de eventuais dificuldades de literacia.

Parte II - Estudo empírico

Capítulo 4 – Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo empírico foi o estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planeamento, recolha e análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como, abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Também Ludke & Meda (1986), reforçam que o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam nos seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado. Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso, como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Numa primeira fase, foram registados alguns incidentes que nos enquadraram a avaliação da linguagem da criança através do TFF-ALPE (Mendes et al., 2009). A análise dos resultados obtidos nesta etapa é de caráter quantitativo, uma vez que, implicou a aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação, com o objetivo de quantificar o percentil da criança ao nível da fonética e fonologia, designadamente, o subteste fonético (articulação verbal), o subteste fonológico e o subteste de inconsistência. É de realçar a colaboração da terapeuta da fala Fátima Andrade (também coordenadora do estágio) nesta fase de aplicação e análise do teste TFF-ALPE. Depois desta etapa de avaliação, procedeu-se a uma nova etapa conducente a uma fase de intervenção. Os parâmetros da esfera metodológica assente no estudo de caso, assumiram um caráter qualitativo, incluindo um processo de recolha de informação e uma progressiva contextualização das dificuldades e progressos da criança no que se refere às suas competências linguísticas. Posteriormente, passados 7 meses, foi novamente aplicado o TFF-ALPE e realizada a comparação dos resultados obtidos nos dois momentos.

Importa de seguida expor os objetivos gerais e específicos, e posteriormente contextualizar o estágio e a criança alvo de intervenção.

4.1. Objetivos Gerais e Específicos

1. Numa primeira fase, através da utilização do TFF-ALPE, identificar e caracterizar as alterações que a criança apresentava ao nível fonético e fonológico;
2. Potenciar a perspetiva pedagógica PeP, que era usada no contexto, na intervenção a realizar junto da criança com PC, tendo sempre em atenção focalizar aquelas que, na perspetiva de investigadora/estagiária, eram mais relevantes para a investigação;
3. Intervir numa perspetiva sistémica, de forma a promover o desenvolvimento da criança e, em particular, a melhoria da Perturbação Fonológica;
4. Voltar a aplicar TFF-ALPE após a intervenção, avaliar o processo e os resultados obtidos.

Os objetivos específicos incluíram a necessidade de:

- Desenvolver a consciência fonológica da criança, nomeadamente, silábica, intrassilábica e fonémica;
- Desenvolver as competências linguísticas, designadamente, aquisição de maior vocabulário e modelos corretos de linguagem;
- Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal;
- Estimular a concentração e a atenção da criança através da realização de jogos que apelavam à necessidade de prestar atenção ao que era dito;
- Dinamizar de momentos de conversa em que a criança aprendia a esperar pela sua vez e a ouvir os outros;
- Criar uma rotina educativa que incluía diariamente ouvir, ler e narrar histórias;
- Estimular o gosto por ouvir poesia, canções e lengalengas;

- Garantir oportunidades em que a criança relatava acontecimentos vividos e planificava atividades futuras, através dos instrumentos: “Quero mostrar, contar e escrever”; “Planear”; “Revisão/Reflexão”; “Diário de Grupo”.
- Criar oportunidades de interação e do uso da linguagem em diferentes situações, através da criação de espaços frequentes de conversa “a dois” (educador/criança), espaços de conversa em grupo, a pares e pequenos grupos;
- Usar diversas estratégias para alargar o léxico da criança, através de imagens, respondendo à criança de forma a expandir a frase que pronunciou, completando a sua ideia;
- Desenvolver a consciência fonémica, designadamente, através da utilização de imagens que começavam pelo fonema que a criança demonstrava dificuldade, de forma a serem devolvidas corretamente e integradas em frases;
- Proporcionar momentos em que a criança era considerada produtora de escrita, enquanto outro sistema de comunicação;
- Proporcionar oportunidades para escrever, nomeadamente, com a área delimitada na sala “área da escrita”;
- Integrar a escrita, nas suas diversas formas, nas rotinas e vivências do dia-a-dia;
- Criação de momentos em que a criança narrava histórias recorrendo a diversos materiais e estratégias: livros com imagens, fantoches; imagens;
- Encorajar e proporcionar à criança formas alternativas e aumentativas da comunicação;
- Criar oportunidades de participação da criança;

4.2. Caracterização do Contexto

Este estágio curricular realizou-se numa sala de educação pré-escolar, de uma IPSS do distrito de Aveiro, sendo a estagiária/investigadora, a educadora do grupo de meninos. Nesta IPSS estava implementada uma perspetiva pedagógica, a PeP. Este grupo era constituído por 24 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sem NEE, e uma ajudante de ação educativa. Este grupo

caracterizou-se pelo elevado número de crianças de 3 anos, o que veio a requerer uma grande orientação e atenção por parte dos adultos para a organização das atividades do dia-a-dia (arrumar, organização, levar a cabo um plano). Uma das estratégias implementadas foi pedir às crianças mais velhas que colaborassem e ajudassem as crianças mais novas da sala, muitas vezes, as crianças foram incentivadas a serem “tutores” das crianças mais novas. Na sua forma de estar, este grupo revelou alguma interiorização de rotinas e dinâmica da sala; demonstrou-se autónomo, quer nos momentos de higiene, quer nos momentos das refeições. No quotidiano da sala, as crianças solicitaram ainda muito a atenção do adulto para terminar tarefas, para a aprovação e muitas vezes, para ajudar a definir um caminho a seguir.

O grupo manifestou interesse pelas áreas relacionadas com as artes plásticas, as ciências, o faz de conta e a escrita, sendo estas as áreas mais frequentadas.

A maioria das crianças foi capaz de fazer escolhas e de planear o seu trabalho/brincar; no entanto, algumas delas manifestaram dificuldades em diversificar e em terminar tarefas. Revelou-se um grupo muito comunicativo. Mostraram-se muito participativas na comunicação normal da sala, apreciavam contar acontecimentos, explicar uma situação, comentar e recontar histórias. Ao nível da comunicação apenas uma criança revelou algumas dificuldades.

4.2.1. Espaço

A visão de um espaço pedagógico delimitado pelos limites físicos de uma sala é muito redutora. À semelhança de Reggio Emilia, considera-se que todos os locais da instituição são territórios pedagógicos. A relação existente entre o interior e o exterior ao edifício é outro fator muito importante na prática do dia-a-dia, não só através das saídas culturais, mas também pelas atividades em pequeno ou grande grupo que necessitam da exploração desses espaços, sendo “considerados como extensões do espaço da sala de aula” (Edwards, Forman & Gandini, 1999, p.148).

O espaço da sala organiza-se em nove áreas básicas de atividade distribuídas pela sala:

- **Reunião/ Acolhimento (área polivalente)** – Nesta área é disposto o mapa de presenças, calendário e lista de projetos. É constituído por duas mesas redondas, à volta das quais as crianças se sentam. Nestes momentos as crianças inscrevem-se na tabela “Quero contar, mostrar e escrever...”



Figura 1: Uma criança a marcar o calendário



Figura 2: Uma criança a inscrever-se na tabela "Quero contar, mostrar e escrever"

- **Área da expressão plástica** - constitui um momento privilegiado de contato com a arte e a cultura. Todo o material se encontra ao alcance da criança, de modo a realizar o que deseja. Esta acessibilidade exige à criança o respeito por determinadas regras, como o ter que ordenar os espaços depois de utilizados ou não estragar material nem o trabalho dos outros, assim, exige responsabilização e a capacidade de resolução de problemas.



Figura 3: Área da expressão plástica

- **Área do faz de conta** - as crianças dispõem de adereços, embalagens vazias, bonecos e variados objetos de uso cotidiano com os quais podem recriar o dia-a-dia e também representar personagens.



Figura 4: Área do faz de conta

- **Biblioteca** - é na verdade um complemento à área da escrita, dispõe de uma estante com livros e revistas, alguns livros construídos pelas crianças e pela educadora, sobretudo, recontos de histórias e resultados de pesquisas e projetos.



Figura 5: Área da biblioteca

- **Matemática** - proporciona atividades de medição e pesagem, guiões de experiências, registos do tempo, contagens e exploração de material diverso. A criança tem a oportunidade de explorar situações que lhe permitem desenvolver noções matemáticas: comparar, classificar, formar conjuntos, ordenar, encontrar formas e padrões, adquirir noções espaciais e temporais, fazer correspondências resolver problemas e construir a noção de número.



Figura 6: Área da matemática

- **Ciências** - prevê atividades relacionadas com aspetos de diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a geografia, química e a biologia.



Figura 7: Área da ciência

- **Escrita** - está equipada com materiais e instrumentos que proporcionam experiências ao nível da escrita e da leitura, aqui são afixados os textos das crianças, as receitas de culinária e todas as tentativas de escrita das crianças. Existem também diversos suportes de escrita: envelopes, agendas, recibos, cadernos individuais. Pretende-se sobretudo familiarizar a criança com o código escrito e com diversos suportes de escrita. É dada à criança a oportunidade de imitar a escrita dos adultos e todas as tentativas são valorizadas e incentivadas.



Figura 8: Área da escrita

Em suma, cada uma destas áreas procura aproximar-se o mais possível dos espaços originais e usar os materiais autênticos. As paredes são usadas como expositores permanentes das produções das crianças.

4.2.2. Tempo

A rotina da sala contempla momentos distintos que ora se centram na atividade eleita pela criança e por ela sustentada nas áreas de trabalho, ora em momentos dinamizados e intencionalmente propostos pelo educador. Esta forma de organização e gestão do grupo assume-se como garantes da pedagogia diferenciada. Entenda-se pedagogia diferenciada como um fazer pedagógico que foge à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, mas sim, assume a heterogeneidade e a diversidade e encontra modos alternativos de organizar os grupos,

conseguindo a participação coletiva e o exercício social (Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S., 2007).

A organização do dia concretiza-se em 9 momentos distintos:

9:00 – Acolhimento (preenchemos a tabela “Quero contar, mostrar, escrever”; plano do dia; preenchemos o calendário)

- Planear (o que vou fazer?)
- Atividades e Projetos
- Revisão/reflexão (o que fiz?)

11:00 – Recreio

11:30 – Tempo de grande grupo/Hora de...

12:00 – Almoço

- História
- Tempo de pequenos grupos

16:00 – Lanche

- Componente de Apoio à Família

O tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças. “No tempo pedagógico pede-se que incluam diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72). Assume-se como uma dimensão pedagógica de extrema importância.

4.3. Caraterização da criança

Ao nível da comunicação, apenas uma criança revelou algumas dificuldades. Esta criança do sexo masculino com 3A5M (data reportada a Janeiro 2013), no início do ano letivo, chamou a atenção

dos adultos da sala pelo seu escasso vocabulário e por ser difícil perceber aquilo que queria dizer. Em diversas situações, os colegas não conseguiam perceber o que dizia: depois de repetir várias vezes, encolhia os ombros ou tapava a boca. Demonstrava vontade de participar nas conversas de grupo, colocando muitas vezes o dedo no ar e inscrevendo -se na tabela “Quero mostrar, contar e escrever”, no entanto, era difícil compreendê-lo. Revelava dificuldade na motricidade fina, na preensão do lápis, na coordenação óculo-manual. No entanto, revelava compreender aquilo que lhe era dito e facilmente adquiriu a noção da rotina diária. Relacionava-se com os pares e adultos de forma positiva, colaborando nas brincadeiras e atividades. Revelava muito gosto pelo espaço exterior para correr, saltar e principalmente dar chutos na bola (revelando uma boa coordenação). Demonstrava curiosidade e gosto pela área das construções, matemática, escrita e faz de conta. Ao longo do tempo (primeiros 3 meses do ano letivo) os pais da criança foram dizendo que entendiam cada vez menos o que dizia, já que o seu vocabulário foi evoluindo e a sua construção frásica também. Os pais também revelaram preocupação devido à sua articulação, dizendo que trocava sempre o som “q” pelo som “t” (Ex.: “Eu fui para tasa tom o pai”). Nesta altura, a criança utilizava chupeta para dormir. Não era compreendida por todos, sendo este o principal indício de que possuía uma PC: segundo Rebelo (2006), um dos sinais de alerta para a faixa etária 3-4 anos é precisamente: “Utiliza discurso que não é compreendido por todos”. Exemplo desta constatação é esta observação: “A criança observava dois homens a colocarem os mosaicos no chão da entrada da instituição e junto estava uma funcionária da cozinha; ele perguntou-lhe algo. Ela disse: “O quê?” Ele volta a repetir mas ela não percebe. Ele sorri, encolhe os ombros e volta a observar os trabalhadores (Novembro 2012).”

4.4. Instrumentos de Avaliação e Estratégias de Intervenção

4.4.1. Instrumento de avaliação

Foi aplicado o TFF-ALPE (Mendes et al., 2009) que avalia as componentes da fonética e da fonologia. Optou-se por este teste, visto ser uma inovação em Portugal. Até então, não existia para o Português Europeu (PE) um instrumento standardizado de avaliação de articulação verbal e da fonologia (sendo a perturbação fonológica, na nossa perspetiva, a perturbação presente na criança intervencionada). Este instrumento tem como objetivo avaliar a produção de sons em crianças com idades compreendidas entre os 3A0M e os 6A12M, designadamente, a capacidade

de articulação verbal, o tipo e percentagem de ocorrência de processos fonológicos, bem como, a inconsistência na produção repetida da mesma palavra. Este teste é constituído por 3 subtestes: subteste fonético (articulação verbal), subteste fonológico e subteste de inconsistência. Este instrumento de avaliação é um teste psicométrico referenciado à norma, sendo o único representativo da população portuguesa. É constituído por 67 imagens com o objetivo de nomear as respostas verbais de modo a avaliar as competências fonético-fonológicas.

As imagens foram criteriosamente selecionadas, constituídas por objetos de uso comum, animais, partes do corpo, brinquedos e ações. O vocabulário constituinte foi elaborado com base no corpus de frequência do português fundamental e tendo em conta as faixas etárias abrangidas no TFF-ALPE. É um instrumento de avaliação que pode ser utilizado para rastreio, avaliação e identificação das dificuldades fonético-fonológicas.

4.4.2. Intervenção

- **Acolhimento: Material - Tabela “Quero contar, mostrar e escrever”**

Entre outros momentos importantes na dinâmica de intervenção, destaco esta tabela e este momento. Destinava-se a concentrar as crianças em torno de uma pequena conversa participada por todos e animada pelo educador. Fazia-se o registo das presenças, do plano do dia, da data, das tarefas, as crianças contavam experiências por si vividas e que, posteriormente, eram registadas. Era um momento de partilha de momentos significativos da vida das crianças, um momento, na minha perspetiva, de excelência para o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Acontecia todas as manhãs, estando a criança alvo de intervenção presente nestes momentos diários. As cadeiras eram colocadas em círculo à volta de duas mesas. As crianças inscrevem-se na tabela “Quero mostrar, contar e escrever”, colocando o seu nome (através das suas tentativas de escrita) no dia da semana correspondente. Esta tabela tinha como objetivo a regulação o grupo, uma vez que, antes de se sentarem para contarem as novidades, escreviam o seu nome na tabela, o que a meu ver, permitia que as crianças pensassem anteriormente naquilo que queriam contar e partilhar.



Figura 9: Momento do Acolhimento

Quero mostrar, contar e escrever...				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
SOFIA ANITA BEATRIZ VERÔNICA SARA	ANITA PDD BEATRIZ GOLD	ANITA DUBI FELIX PDD (Mauricio)	ANITA LUCAS ANITA SOFIA BEATRIZ BEATRIZ	BEATRIZ LUCAS ANITA FELIX DANIELA MOS

Figura 10: Tabela "Quero mostrar, contar e escrever"

- **Momento semanal - Diário de Grupo**

Com o propósito de desenvolver a linguagem e a comunicação, este instrumento também se revelou muito importante, já que se assumia como um instrumento primordial da comunicação de sentimentos, emoções, vivências da vida do grupo. Este instrumento “é composto por quatro colunas: «Não gostámos», «Gostámos», «Fizemos» e «Queremos». As primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana, e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. As diversas colunas do diário vão sendo preenchidas ao longo da semana de acordo com os pedidos das crianças. Estes registos podem ser ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças (Folque, 1999, p.9).” No fim da semana, durante a leitura do Diário de Grupo (a leitura fazia-se sempre à sexta), o conteúdo era analisado em debate. Era pedido às crianças para falarem acerca daquilo que escreveram, daquilo que correu bem e que correu menos bem. Resolviam-se problemas, falava-se de progressos, falava-se daquilo que queremos fazer e o que fizemos. As crianças eram levadas a pensar criticamente nas melhores soluções para resolução de conflitos. Aqui o adulto exercia o papel de mediador, não indicava as soluções, as crianças é que o faziam.



Figura 9: Diário de Grupo

- **Planificação semanal – Conto/Poesia/Teatro/Jogos de oralidade**

De forma a desenvolver a comunicação e linguagem, todas as semanas na planificação elaborada pela educadora¹, desenvolviam-se atividades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Estas atividades eram desenvolvidas, ora em grande grupo, ora em pequenos grupos (ou individualmente na área da escrita ou biblioteca da sala).

Com a criança intervencionada, é de realçar as atividades:

- Contar uma história a partir de imagens:** no sentido de desenvolver a linguagem oral realizou-se esta atividade em pequenos grupos, cada criança retirava três imagens de um saco aleatoriamente e depois contava uma história.
- Como é a minha mãe?** Esta atividade inseriu-se no âmbito da comemoração do dia da mãe. Cada criança individualmente fazia a caracterização da mãe, como era, o que gostava, o que não gostava e faziam um desenho. Essa descrição era exposta no corredor e as mães teriam de adivinhar a qual correspondia a sua descrição. Tinha como objetivo desenvolver a linguagem oral, o vocabulário e fomentar a relação escola-família.
- Elaboração da canção/lengalenga “O Coelho Alberto” com gestos e imagens:** nesta atividade, foi utilizado um SAAC. As crianças aprenderam em grande grupo, a canção “O Coelho Alberto” que se encontra disponível nos Textos de Apoio para Educadores

¹ Cf. Anexo 1 – Exemplo de uma Planificação Semanal

de Infância “Artes na educação de infância”. Esta canção continha uma história, que também poderia ser adaptada para livro com um sistema pictográfico, e que iria facilitar às crianças a leitura da história. A esta canção poderia colocar-se, facilmente, gestos. Esta atividade tinha como objetivo: a utilização de outros sistemas de comunicação (gestos e imagens/pictogramas); leitura de imagens/símbolos; identificar rimas; identificar padrões; memorização da sequência dos gestos; compreensão da história, e posterior, reconto; associar gesto e imagens a palavras;

Numa 1ª Fase as crianças fizeram a leitura da letra da canção (história) - com imagens reais representativas de partes da história; Depois leitura da história utilizando o Sistema Pictográfico – ARASSAC, recitaram a história – como se fosse uma lengalenga. Numa 2ª fase ouviram a 3ª sinfonia clássica de Prokofiev e nesse fundo musical foi colocada a história recitada. A história estava pendurada num fio e as crianças iam lendo as imagens, visto ser uma letra muito longa. Numa 3ª fase – um grupo pequeno de crianças (onde se encontrava a criança intervencionada) pensou nos gestos a colocar na canção (assim seria mais fácil memorizar a letra da canção). Algumas ainda pensaram em associar a cada palavra um gesto mas chegámos à conclusão que seria muito difícil para os meninos de 3 anos; tirámos fotos a cada gesto. Numa 4ª fase – aprendizagem dos gestos com a letra da canção e colocação do fundo musical (3ª sinfonia clássica de Prokofiev). Numa 5ª fase - jogo da construção da história com fotos. Construção da canção com as fotos dos gestos e a letra da canção associada. Numa 6ª fase – gestos da canção usando apenas o fundo musical e não a palavra.

d) Atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2011):

A divisão do meu nome por sílabas: em pequenos grupos era pedido às crianças que cada uma dividisse o seu nome em sílabas através da cadência ritmada por palmas; depois, foi-lhes dada uma foto de um colega, que era escolhida aleatoriamente, e vários papéis coloridos, uma folha e cola. As crianças dividiram o nome do colega em sílabas e colaram o número de papelinhos correspondente ao nº de sílabas. Esta atividade fez com que as crianças tomassem consciência das sílabas e que articulassem devagar e corretamente as palavras.

O meu nome rima com quê? Nesta atividade era pedido a cada criança que pensasse numa palavra que rimasse com o seu nome. Ex.: “O João gosta de...”

Quais as palavras que rimam? Em pequenos grupos mostraram-se várias imagens, as crianças tinham que dizer quais rimavam. Ex.: Balão, coração, bota, bolota. Nestas duas últimas atividades, pretendia-se desenvolver a consciência intrassilábica.

Qual a palavra que começa pelo mesmo som? Em pequenos grupos, mostrava-se às crianças 3 imagens, em conjunto diziam o que era e depois diziam qual começava pelo mesmo fonema Ex: Faca, Foca e Botão.

Imagens objetos/animais que começam pelas letras “G” e “C”: no sentido de melhorar a articulação destes fonemas, foi selecionado um conjunto de imagens em que as palavras começavam pela letra “g” e “c”, esta atividade foi realizada em grande grupo, com a divisão silábica das mesmas através de batimentos e a identificação do fonema inicial. Também se realizava individualmente na área da escrita, em que a criança dizia a palavra, o adulto repetia corretamente o fonema e a criança voltava a repetir. Nestas duas últimas atividades descritas, pretendia-se desenvolver a consciência fonémica e a consciência silábica.

- **Momento da Rotina Diária: planificação-atividades e projetos-reflexão**

Este momento da rotina diária era, na minha perspetiva, muito importante para a aquisição de competências relacionadas com a linguagem e comunicação. No momento da planificação, as crianças eram divididas em pequenos grupos e o adulto que se encontrava com cada grupo questionava cada criança acerca do plano que tinha para essa manhã; o adulto perguntava: “O que pensas fazer hoje? Que materiais vais usar? O que vais precisar? Em que área vais trabalhar?” A criança era levada a ouvir os outros e a ouvir-se; a definir intencionalidades, propósitos e tomar decisões.

Durante o momento de atividades e projetos, a criança levava a cabo o plano que havia idealizado. Entenda-se projetos como experiência de pesquisa colaborativa da criança e atividades como jogo educativo.

Durante a reflexão/revisão a criança era incentivada a refletir, falar, mostrar aquilo que havia feito no tempo de atividades e projetos. Este processo ajudava-a a dar sentido às suas ações.



Figura 10: Momento: planificação - atividades e projetos - revisão/reflexão (respetivamente)

- **Intervenção com a família**

Considera-se esta intervenção fulcral, já que haver uma relação estreita e de complementaridade entre o jardim e a família traz, sem dúvida, melhores resultados para a criança. Assim, após a realização do teste TFF-ALPE foram comunicados aos pais os resultados. Os pais foram aconselhados a recorrerem a uma terapeuta da fala. Foi também dito aos pais que teriam de insistir com a criança para falar corretamente, falar devagar, mostrar como colocavam a boca para que repetisse corretamente, fazer alguns exercícios de musculatura facial e bucal, como soprar, beber por uma palhinha, deixar de dormir com chupeta, devido ao arqueado dos dentes, respirar corretamente pelo nariz e assoar-se (todos estes conselhos foram indicados pela terapeuta da fala Fátima Andrade). Foi também dito aos pais que lessem histórias à criança e que a ajudassem a alargar o seu vocabulário.

4.5. Procedimentos

A aplicação do TFF-ALPE (Mendes et al., 2009) realizou-se durante 2 dias do mês de Fevereiro de 2013 (a criança tinha 3A6M). No primeiro dia foi aplicado o subteste fonético e no dia seguinte o subteste de inconsistência. Foi feita a gravação vídeo da aplicação do teste para se tornar mais fácil proceder aos registos. O TFF-ALPE foi aplicado individualmente num ambiente calmo e silencioso. As 67 imagens foram apresentadas, uma de cada vez e foi solicitado a sua nomeação através da pergunta (o que é isto?). Quando a criança não respondia à palavra pretendida

utilizou-se os seguintes procedimentos: dar pistas e apontar. Foi então feito o registo do subteste fonético e analisadas a presença ou ausência de erro em todas as consoantes (em diferentes posições na palavra) e vogais, contempladas no TFF-ALPE. Foi atribuído “0” à presença de erro e “1” à produção correta do fonema alvo. Foi também realizado o subteste de inconsistência, essencial para diferenciar uma perturbação fonológica consistente de uma perturbação fonológica inconsistente. Neste teste foi pedido à criança para nomear as 25 imagens, 3 vezes na mesma sessão com intervalo de tempo de 10 minutos em cada aplicação. Foi cotado “1” quando houve inconsistência na produção da palavra e “0” no caso de se verificar consistência na produção da mesma palavra.

Também foi realizado o subteste fonológico que avalia a percentagem de ocorrência de processos fonológicos, sendo atribuído “0” à ocorrência de cada processo fonológico e “1” à ausência do mesmo. A percentagem de ocorrência de cada processo obtém-se dividindo o número de ocorrências de cada processo, pelo número de possíveis ocorrências de cada um multiplicando por 100. A cotação total do teste obtém-se através da soma dos itens cotados com “1”.

O período de intervenção contemplou 5 horas diárias entre Janeiro e Julho de 2013, iniciando quando a criança tinha cerca de 3A6M e terminando quando tinha quase 4A. O estudo teve início com a observação de alguns incidentes críticos e com uma conversa com os pais da criança acerca das suas dificuldades na linguagem. O espaço principal usado para a intervenção foi a sala de educação pré-escolar. Procurou-se pautar este trabalho pela confidencialidade e anonimato da criança com quem se realizou o teste, requerendo contudo, a autorização dos encarregados de educação e da instituição onde se realizou o estágio. Esta criança apresenta a partir deste momento um nome fictício: “Manuel”.

Depois do período de intervenção e passados 7 meses, em Setembro de 2013 (a criança tinha 4A1M) voltou a repetir-se o TFF-ALPE e feita a respetiva análise. Os resultados foram posteriormente comparados.

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados

5.1. TFF-ALPE: Resultados antes da intervenção

De seguida encontra-se uma tabela que descreve de forma simples os resultados do teste. Posteriormente estes resultados são analisados com maior aprofundamento.

TFF- ALPE (Mendes et al., 2009)		
Subtestes	Cotações	Percentil
Fonético	47	<5
Fonológico	153,5	<5
Inventário fonético – fonemas não adquiridos	“g” “q” “r”(rato), “s”, “z”, “j”, “l”	
Inconsistência	16%	

Tabela 2: Síntese dos resultados obtidos no TFF-ALPE antes da intervenção (Fevereiro 2013)

Depois da primeira aplicação do TFF-ALPE, procedeu-se ao registo do subteste fonético (articulação verbal) e após análise chegou-se à cotação total de 47, o que corresponde a um percentil abaixo de 5, percentagem abaixo ao esperado para a sua idade, sendo o percentil 50 a média (norma). Quanto ao subteste de inconsistência a cotação total foi de 4 o que revela uma percentagem de inconsistência de 16%. Quanto aos resultados do subteste fonológico, verificou-se que o Manuel se situa no percentil 5 (P5) já que a cotação total foi de 153. A meu ver, importa referir que a criança se encontra no percentil 5 no processo fonológico – anteriorização (em que a consoante velar da palavra é substituída por uma consoante dental – café passa a “tafé”); palatalização (a consoante fricativa dental é substituída por uma fricativa palatal – vassoura passa a “vachoura”); semivocalização de líquida (a consoante líquida é substituída por uma semivogal – rato passa a “uato”); redução do grupo consonântico (omissão de um elemento do grupo consonântico – prato passa a “pato”); desvozeamento (uma consoante vozeada é substituída uma não vozeada - jipe passa a “chipe”) (Mendes et al., 2009).

Ao fazer-se a análise do inventário fonético verificou-se que o Manuel não articulava as consoantes “g”, “q”, “r”(rato), “s”, “z”, “j”, “l”.

Segundo o estudo realizado por Mendes et al. (2009), verificou-se que 75% das crianças produziram corretamente as consoantes p/t/k/b/g/f/s/v/m/n/R/x/nh entre os 3A0M e os 3A6M.

Com a colaboração da terapeuta da fala Fátima Andrade, verificou-se também, através da gravação em vídeo, que a criança apresentava um arqueado de dentes e língua hipotónica. Assim, dado que se verificaram alterações nas estruturas e mobilidade dos órgãos articulatórios e alteração na perceção auditiva dos fonemas, estas características, enquadram-se no diagnóstico de uma Perturbação Mista (Perturbação Fonológica e Perturbação Fonética).

5.2. Intervenção

Ao nível da intervenção, o momento do **Acolhimento** revelou-se muito importante para a comunicação do Manuel. No início, sentia-se reticente em falar, raramente pedia para o fazer ou colocava o seu nome (na sua forma de escrever) na tabela. Aos poucos, foi sentindo mais confiança, inscrevendo-se para contar novidades e mostrar aquilo que trazia de casa. Verificou-se que o seu vocabulário e articulação foram evoluindo ao longo tempo, como podemos verificar no registo descrito de seguida.

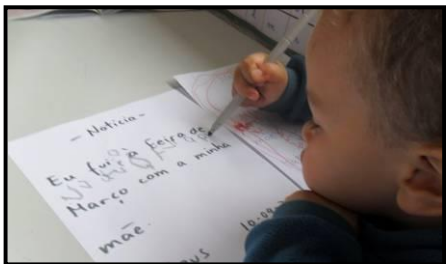
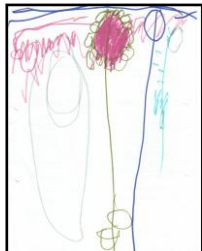
Data	Registo
Outubro 2012	Falávamos do fim-de-semana; o Manuel colocou o dedo no ar e disse: “Eu bi patas e pabaus.” Pedi-lhe que repetisse mais uma vez e fê-lo pondo a mão na boca e rindo envergonhado. Pedi-lhe que viesse junto de mim para me dizer frente-a-frente. Consegui ler os seus lábios; disse-lhe: “Muito bem, eu vi vacas e cavalos, não é?”.
Janeiro de 2013	O Manuel chegou à sala contente e inscreveu-se de imediato na tabela “Quero contar, mostrar e escrever”; chegou a sua vez de falar, retirou uma moeda do bolso e disse: “Eu tenho unha moeda” Respondi-lhe: “Uau! Quem te deu essa moeda? Respondeu: “Foi o Anaudo” Perguntei-lhe: “Quem é o Arnaldo?” “É meu amido.” disse ele. Respondi-lhe novamente: “Ah é teu amigo. O que vais fazer com a moeda?” Ele respondeu: “Pô nho bousou.” Disse-lhe: “Está bem... Coloca-a no bolso para não perderes.”
Abril 2013	<p>Chegou contente à sala e inscreve-se na tabela: “Quero contar, mostrar e escrever”. Chegou a sua vez de falar e disse contente: “ Eu fui à Feia de Maço com a minha mãe.”Perguntei-lhe: “E o que foste fazer?” “Andar nos taroceis”- respondeu ele. “Eu tero esteber uma noticia” disse ele, respondi-lhe: “Ah... muito bem! Então depois vais para a área da escrita”. A criança dirigiu-se para a área da escrita e tentou copiar as letras da notícia. Pelo meio disse: “Olha! Esta parece uma serpente”. Aponta para a letra “S” perguntei-lhe: “E como faz a serpente?” Respondeu: “Ssss” Digo-lhe: “É como este “s”.</p> <p>A notícia foi escrita de forma correta na folha e foi lida à criança em voz alta.</p>  <p>Figura 11: Notícia que o Manuel “escreve” na área da escrita.</p>
Maior 2013	<p>O Manuel chegou à sala e inscreveu-se na tabela “Quero contar, mostrar e escrever” colocou o seu nome, fazendo de modo perceptível a letra “M” e o “T”. Quando chegou a sua vez de falar disse: “Eu fiz um dechenho é para a Tânia. São feloles”.</p>  <p>Figura 12: Desenho que a criança mostra no Acolhimento</p>

Tabela 3: Registos de observação do momento do Acolhimento

O momento semanal **Diário de Grupo** revelou-se um importante contributo na promoção da comunicação do Manuel. Verificou-se, assim como anteriormente, uma evolução no vocabulário e participação nesta atividade. No início, não escrevia o seu nome no Diário; a meio do ano letivo revelou-se mais participativo e interventivo nos debates. De seguida, é descrito um momento da sua participação.

“O Manuel disse-me que escreveu o seu nome no Diário de Grupo, na coluna “Não Gostei”. Na 6ª seguinte, no dia da leitura do Diário de Grupo, o presidente (que normalmente é uma criança mais velha) disse: “Foste tu que escreveste?” Respondeu: “shim...” “Porque escreveste?” perguntou o presidente; Ele respondeu: “Purte não gostei que o Afonso batesse.” O presidente perguntou: “Porque te bateu?” “Purte teria o taro e depois bateu ati” respondeu apontando para a cara. Uma criança levantou o dedo e disse: “Mas se calhar tiraste-lhe o carro que ele tinha” Ele respondeu, olhando para baixo: “Não...” O Afonso levanta-se de imediato, pede-lhe desculpa e dá-lhe um abraço (Março de 2013).”



Figura 13: O Manuel aponta para a coluna do Diário onde escreveu o seu nome

Quanto ao momento, **planificação - atividades e projetos - rever/reflexão**, também teve resultados positivos. O momento do planear complexificou-se ao longo do tempo. No início, o Manuel apontava e dizia “Aui” (Novembro 2013) não sabia ainda o nome das áreas e o seu planeamento era muito incipiente. A meio do ano, o Manuel já revelava saber o que queria fazer. Exemplo disso foi a observação seguinte: “O Manuel disse: Tero ir para a tolagem tolar faístas. Dirigiu-se à colagem, pegou nas tesouras e numa revista. Procurou mas não encontrou faístas,

tentou recortar brinquedos mas não conseguiu; uma colega mais velha perguntou-lhe: Queres ajuda? Chim... respondeu. Ela ajudou-o recortando os brinquedos e ele colou numa folha. Na revisão, ele disse: Tive a tolar faístas; Disse-lhe: “Mas isso não são faístas. Pois não?” ele respondeu: “Não tinha.” Perguntei-lhe: “O que são?” Ele disse-me: “São para tolar... outos bintedos” Digo-lhe: “Mas alguém te ajudou...” “A Choana” disse sorrindo. “E o que fizeste?” perguntei-lhe. Ele respondeu: “Tolei!” Gostaste que te ajudasse? “Chim...” sorriu “A Joana é tua amiga” (Março 2013).

No final do ano a criança dizia em que área ía trabalhar, o que ía fazer e muitas vezes, dizia com quem queria trabalhar. Exemplo disso é este registo: “Eu tero ir para a massa de farinha (modelagem) tom o Andé. Vamos fazer uma tasa.” Disse o Manuel. Ele fez o que planeou, dirigiu-se corretamente à área da modelagem, pegou nos materiais e construiu a casa com o André. No final da manhã no momento da revisão o Manuel apresentou o seu trabalho e disse: “Eu fiz una tasa tom o Andé” “Que materiais usaste?” perguntei; “Massa, Tampa, bouinhas” respondeu ele. Perguntei-lhe: “O que achas do teu trabalho?” Respondeu: “Tá bonito” Gostaste de fazer? “Chim”(Junho 2013).”



Figura 14: A casa que faz na área da modelagem e que mostra na revisão

O momento da revisão, o Manuel demonstrou evolução ao nível da linguagem, conseguindo no final do ano letivo dizer os materiais que usou e autoavaliar o seu trabalho. Também na revisão, as crianças são solicitadas a “avaliar” os trabalhos dos colegas. Assim, quando se pedia para comentarem os trabalhos dos colegas, a criança intervencionada punha sempre o dedo no ar e geralmente dizia “Tá bonito”; devido ao seu escasso vocabulário, não fazia mais nenhum comentário. No entanto, mostrava-se atento a ouvir os comentários dos outros colegas.

Relativamente às **atividades da planificação semanal**, é de referir:

- a) O Manuel apreciou a atividade **“Contar uma história a partir de imagens”**. Retirou 3 imagens de um saco, uma menina, um pão e uma casa; e contou a sua história preferida, “O capuchinho vermelho”; descreve-se a seguir a história:

“Era uma vez o tachupinho vermelho, foi a tase da avó, depois o lobo mau chedou pimeiro a tase da avó. E depois na tase o tachupinho vermelho disse à avozinha” “Porte tens os olhos tão gandes?” “Para ouvir-te melhor.” – disse o lobo. Depois o tachupinho disse “pote tens a bota tão gande?” e o lobo “É para tomer-te melhor”. Depois o tachupinho “Sotorro, sotorro preciso de achuda”. Depois veio taçador e depois totou a barriga do lobo e depois foram tomer, o tachupinho vermelho, avó e o taçador. Depois o taçador pendeu o lobo mau. Vitória, vitória atabou-se a história”(Junho 2013).”

- b) **Como é a minha mãe?** Nesta atividade na área da escrita pediu-se ao Manuel que descrevesse a sua mãe. “O nome da tua mãe começa por ele disse: “A” é Andeia. “O que é que ela gosta de fazer contigo?” perguntei-lhe “Gosta de chogar à bola comigo” Então ela joga muito à bola contigo... Onde? “No parte” disse ele. “E o que é que a tua mãe gosta mais?” perguntei; “Gosta de fololes, gosta de beichinhos e adora borboletas” disse ele; “A sério? E mais?” perguntei. “Gosta de mim...”disse ele (Maio de 2013).”

Foi possível verificar que o seu vocabulário e sua articulação estavam mais desenvolvidos.

- c) Elaboração da **canção/lengalenga “O Coelho Alberto”** com gestos e imagens: esta atividade, apesar de dirigida ao grande grupo, contou com a participação individual do Manuel, uma vez que, participou juntamente com 4 colegas na elaboração dos gestos para a canção. Ele demonstrou facilidade em decorar a letra da canção, associando-a ao gesto. Mostrou-se expressivo, participativo e entusiasta. Chegou mesmo a dizer “Dosto desta canção. Tamos tantar outa vez?” (Maio de 2013).

- d) **Atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2011):**

A divisão do nome das crianças por sílabas: nesta atividade em pequenos grupos, o Manuel conseguiu dividir corretamente o seu nome em duas sílabas, e quando lhe saiu a imagem do colega, também demonstrou facilidade em dividir o nome do

colega. Quando lhe perguntei “quantos papelinhos precisas?” disse “Tês”. Demonstrando possuir uma boa consciência silábica. Esta atividade também fazia com que o Manuel articulasse corretamente os sons, já que estes eram ditos lentamente (Março 2013).

O meu nome rima com quê? Quais as palavras que rimam? O Manuel demonstrou dificuldade e não compreendia este princípio (rimas). Ainda não tinha adquirido a consciência intrassilábica.

Qual a palavra que começa pelo mesmo som? Na atividade em que se desenvolvia a consciência fonémica o Manuel também demonstrou dificuldade. No entanto, foi positivo ao nível da articulação, todas as crianças articulavam o som inicial dando ênfase a esse som, incluindo a criança alvo de intervenção.

Imagens objetos/animais que começam pelas letras “G” e “C” (divisão silábica e identificação do fonema inicial): esta proposta foi iniciada por um incidente registado com o Manuel: “O Manuel disse gato articulando bem o som “g”. Assim, nesta proposta eram colocados em ênfase os sons que demonstrava possuir mais dificuldade; numa primeira fase em grande grupo, todos davam ênfase ao som “q” e “g” e faziam a associação a outras palavras e sons de animais. Fizemos como o som da galinha “qá, qá” e o som do peixe “glu, glu”. Individualmente na área da escrita perguntei ao Manuel se queria ir comigo ver as imagens que trouxe. Ele respondeu imediatamente que sim. Revelou-se muito positivo, já que o Manuel era convidado a olhar para a minha boca e tentava dizer corretamente; e por vezes, conseguia.

A intervenção com a família através de conversas diárias foi muito proveitosa: de imediato a criança deixou de usar chupeta para dormir; os pais demonstraram atenção em falar corretamente com o Manuel e fazê-lo repetir os sons também corretamente. A partilha diária fez com que falássemos das evoluções e das dificuldades. Os pais consultaram o médico de família e este aconselhou a terapia da fala. No entanto, apesar de algumas tentativas dos pais, nunca conseguiram terapia da fala no hospital público e não tinham recursos económicos para pagarem consultas particulares.

5.3. TFF-ALPE: Resultados após intervenção

De seguida são apresentados os resultados do teste após a intervenção e feita a sua análise.

TFF- ALPE (Mendes et al., 2009)		
Subtestes	Cotações	Percentil
Fonético	68	>25
Fonológico	188,5	25
Inventário fonético	“ch” posição inicial, “j”, “v”, “z” posição inicial, média e final	
Inconsistência	28%	

Tabela 4: Resultados do TFF-ALPE depois da intervenção (Setembro 2013)

Como já foi referido anteriormente, voltou a aplicar-se o TFF-ALPE passados 7 meses, quando o Manuel apresentava 4A1M. Depois da aplicação do TFF-ALPE, procedeu-se ao registo do subteste fonético (articulação verbal) e após análise chegou-se à cotação total de 68, o que corresponde a um percentil acima dos 25. Quanto ao subteste de inconsistência a cotação total foi de 7, o que revela uma percentagem de inconsistência de 28%. Quanto aos resultados do subteste fonológico, verificou-se que o Manuel se encontra no percentil 25 (P25) já que a cotação total foi de 188,5. Importa referir que o Manuel se encontrava no P95 na maior parte dos processos fonológicos. No entanto, encontrava-se no P5 em dois processos: desvozeamento (uma consoante vozeada é substituída por uma não vozeada – zebra passa a “sebra”) e despalatatização (a consoante fricativa palatal é substituída por uma fricativa dental – chapéu passa a “sapéu”) (Mendes et al., 2009).

Ao fazer-se a análise do inventário fonético, verificou-se que o Manuel não articulava principalmente os sons “ch” posição inicial, “j”, “v”, “z” posição inicial, média e final.

Segundo o estudo realizado por Mendes et al. (2009), verificou-se que 75% das crianças produziram corretamente as consoantes v/ch entre os 3A0M e os 3A6M e o z/j entre 4A e os 4A6M. Assim, a criança já deveria ter adquirido o ch/v.

Importa ainda, compararmos resultados do teste em Fevereiro 2013 e em Setembro 2013.

TFF-ALPE: Resultados				
Subtestes	Fevereiro 2013 - Criança 3A6M		Setembro 2013 - Criança 4A1M	
	Cotações	Percentil	Cotações	Percentil
Fonético	47	<5	68	>25
Fonológico	153,5	<5	188,5	25
Inventário fonético – fonemas não adquiridos	“g”, “k”, “r”(rato), “s”, “z”, “j”, “l”		“ch” posição inicial, “j”, “v”, “z”	
Inconsistência	16%		28%	

Tabela 5: Comparação dos resultados obtidos no TFF-ALPE antes da intervenção (Fevereiro 2013) e após a intervenção (Setembro 2013)

Analisando a tabela podemos concluir que houve uma evolução muito positiva em todos os testes. É de realçar o subteste fonético (articulação verbal) em que se verifica uma evolução muito significativa, visto a criança se situar no P25. Comparando os resultados do subteste fonológico verificou-se que houve também uma evolução, apresentando em Setembro o P25. Importa referir que em Setembro, o Manuel encontrava-se no P95 na maior parte dos processos fonológicos. No entanto, encontrava-se ainda no P5 em dois processos: desvozeamento (uma consoante vozeada é substituída por uma não vozeada) e despalatização (a consoante fricativa palatal é substituída por uma fricativa dental) (Mendes et al., 2009). Ainda segundo os mesmos autores, existe uma diminuição dos processos fonológicos ao longo do desenvolvimento, o que vem confirmar o que aconteceu: a diminuição de processos fonológicos. Ao fazer-se a análise do inventário fonético verificou-se que o Manuel em 7 meses conseguiu adquirir as consoantes “g”, “q”, “r”, “s”, e “l”. No entanto, encontravam-se não adquiridos os fonemas – “j”, “v”, “z” – o que, segundo o estudo realizado por Mendes et al. (2009), a criança nesta idade já deveria ter adquirido o som “ch” e o “v”.

Capítulo 6 – Discussão e Conclusões

Através dos indicadores observados no início do ano letivo (Dezembro de 2012), estando o Manuel com 3A4M, verificou-se que apresentava uma linguagem que não era compreendida por todos, sendo este - um dos sinais de alerta - referidos por Rebelo & Vital (2006), que indiciam dificuldades na linguagem e possíveis perturbações. Corroborando Inês Sim-Sim, citada por Rios (2011), por volta dos 3 anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a clareza do discurso é quase total. No entanto, esta criança apresentava um discurso frequentemente impercetível, o que nos conduziu à necessidade de avaliação da linguagem, designadamente, as componentes da fonética e fonologia através do TFF-ALPE (Mendes et al., 2009). Através da análise dos resultados, chegámos à conclusão que o Manuel se encontrava num P5 no teste fonológico, apresentando vários processos fonológicos (padrões de erro), especificadamente, anteriorização, palatalização, desvozeamento e redução do grupo consonântico. No teste de articulação verbal apresentava um percentil abaixo de 5. Deste modo, na nossa perspetiva, o Manuel apresentava uma Perturbação Fonológica. Sendo esta descrição compatível com os critérios de diagnóstico apresentados pela DSM-IV-TR (2006), quando descrevem a Perturbação Fonológica como a incapacidade para usar sons da fala esperados para o nível etário do sujeito, tais como: dificuldades na produção uso ou organização dos sons (substituição do som “t” em vez de “q”), omissões, nomeadamente das consoantes finais e distorções. Estas dificuldades de linguagem interferiam significativamente no desempenho escolar. O Manuel manifestava dificuldade em se expressar e em exercer o seu direito de participação na sala de educação pré-escolar.

Sendo o Manuel do sexo masculino, mais uma vez, confirmando os critérios da DSM-IV-TR (2006): “trata-se também de uma perturbação mais comum em pessoas do sexo masculino”. Os pais diziam que o percebiam cada vez menos; este dado também enunciado pelo DSM-IV-TR (2006): “a fala da criança pode ser relativamente inteligível até mesmo para os membros de sua família”.

Ao fazer-se a análise do inventário fonético da primeira aplicação do TFF-ALPE, verificou-se ainda que o Manuel não articulava principalmente as consoantes “g”, “q”, “r” (rato), “s”, “z”, “j”, “l”. Segundo o estudo realizado por Mendes et al. (2009), verificou-se que 75% das crianças

produziram corretamente as consoantes p/t/k/b/g/f/s/v/m/n/R/x/nh entre os 3A0M e os 3A6M. Sendo assim, o Manuel (com 3A6M) já deveria ter adquirido as consoantes acima referidas.

Com a colaboração da terapeuta da fala Fátima Andrade, verificámos que a criança apresentava língua hipotónica e arqueado de dentes; nessa altura, ainda usava a chupeta para dormir. Segundo autores como Araújo et al. (2007), citado por Andrade (2012), uma das consequências é a alteração no fechamento labial, postura habitual atípica da língua como sinal de hipotonia, com a instalação da respiração oral, alterações de arcos dentários com repercussão na oclusão e na articulação dos sons da fala. Assim, estas características, enquadravam-se no diagnóstico de uma Perturbação Mista (Perturbação Fonológica e Perturbação Fonética).

Tendo em conta a intervenção efetuada no âmbito do estudo de caso com o Manuel, refiro o momento do Acolhimento como aquele que melhor espelha a evolução da criança ao longo do tempo, ao nível do vocabulário, construção frásica e articulação dos sons. Também é notória a maior satisfação, o maior envolvimento e participação na “vida” da sala, o que vai ao encontro dos objetivos da PeP, quando se defende que a criança dispõe tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador.

O tempo que muitas vezes se sucedia ao Acolhimento, se a criança assim o quisesse, era a escrita da notícia que contou. Este foi um importante momento na área da consciência fonológica, uma vez que o Manuel verificou que o “s” parece uma serpente e por isso faz o som “SSSS”. Desde o início do ano se verificou a vontade do Manuel em participar nas conversas de grupo; no entanto, devido à incompreensão da sua linguagem, muitas vezes, mostrava-se envergonhado, tapando a boca. Esse sentimento negativo deu lugar a um sentimento positivo de ser compreendido, elevando, sem dúvida, a sua auto-estima. O que vem ao encontro de que refere Oliveira-Formosinho (2011), quando nos fala do Acolhimento como sendo um tempo mais que comunicacional, mas sim, um momento relacional, onde se respeita o sentir de cada um, onde se faz a escuta individual e também a escuta do grupo e que permite a partilha de experiências pessoais significativas.

Quanto ao bloco de tempo “planificação - atividades e projetos - reflexão”, realço o momento da planificação como aquele que, na minha perspetiva, melhor espelha a evolução ao nível da linguagem. Numa primeira fase, o Manuel apontava, o que ainda não demonstrava intenções complexas. No final do ano, demonstra saber o que quer fazer, tomando decisões, referindo inclusive com quem queria estar. Esse planeamento era na maior parte das vezes, executado. É

por isso, segundo Hohmann e Weikart (1997), um momento de oportunidade para a criança desenvolver as suas competências de expressão linguística e também as comunicações não-verbais (gestos/ações). Para estes autores a “linguagem é o ingrediente central da aprendizagem ativa” (p. 260). É um momento que promove a autoconfiança das crianças e o seu sentido de controlo. É importante sublinhar ainda, que a criança ouvia o planeamento dos colegas, indo ao encontro de Oliveira-Formosinho (2011): “é um momento em que a criança ouve e se ouve” (p.77). Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “o desenvolvimento da compreensão verbal, antes de mais, implica ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz (...) saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita à comunicação, quer à aprendizagem” (p.37). Segundo Hohmann e Weikart (1997), durante a revisão as crianças falam, mostram aquilo que fizeram no tempo de atividades e projetos; esta oportunidade ajuda-as a darem sentido às suas ações. É de realçar um momento da revisão documentado anteriormente, no capítulo 5, em que o Manuel planeia colar faíscas mas não encontra, e cola outros brinquedos; na revisão, chega a dizer que esteve a colar faíscas na sua folha, no entanto não as encontrou. O Manuel é solicitado a recordar o que aconteceu, dizendo então que não encontrou; e a dar sentido às suas ações, dizendo que colou brinquedos e que “a Choana achudou”. Durante este bloco, como educadora, documentava estes momentos, fotografando, escrevendo as falas das crianças e devolvendo-lhes depois aquilo que documentava. O Manuel ficava sempre muito contente quando tirava uma fotografia aos seus trabalhos e escrevia o que dizia; no dizer de Oliveira-Formosinho (2011), a “documentação pedagógica instiga a comunicação, a partilha, a narrativa, quando parte das realizações das crianças”, e na minha opinião, instiga também a relação educador-criança, a confiança, a partilha de poder e garante a presença da cultura da criança no ato educativo.

O Diário de Grupo traduz, na minha perspetiva, momentos efetivos da participação das crianças. Demonstra estarmos perante uma pedagogia participativa em que se acredita na criança como um ser competente que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade. Segundo Folque (1999), o Diário de Grupo é o grande momento de “clarificação funcional dos valores, em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (p.9), sendo uma ocasião de tomada de consciência do conhecimento social, como também permite a integração de outras aprendizagens no âmbito da linguagem como instrumento de comunicação (Oliveira-Formosinho, 2011). Ainda segundo a mesma autora “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da pedagogia-em-participação porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (p. 101). Na mesma

linha de pensamento, no dizer de Dewey (1971), a escola é vida e é assim que é assumida; uma escola que proporciona a “cultura do outro” como modo de compreender singularidades e diferenças, para melhor vivermos em comunidade. Ainda segundo o mesmo autor, grande parte da educação falha porque esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária. Assim, o Diário de Grupo proporcionou momentos de democracia, em que cada um dava a sua opinião, em que se promovia a igualdade de todos, a solidariedade. No episódio registado, o Manuel disse “não dostei te o Afonso bateshe”; o Afonso levanta-se de imediato, pede-lhe desculpa e dá-lhe um abraço.” Este episódio merece relevância para a discussão, uma vez que, o Manuel demonstra a noção do outro, do que é correto e errado e que vivemos em comunidade, uns com os outros.

No que concerne às atividades planeadas para o desenvolvimento da linguagem oral, é relevante analisar o episódio onde o Manuel conta a história. Aqui, ele demonstra conseguir contar uma história com alguma sequência e sentido. Na atividade em que era proposto que descrevesse a mãe foi um momento privilegiado de interação comunicativa com o Manuel; segundo Sim-Sim et al. (2008) “a interação com o adulto funciona como um andaime (...) as trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (p. 27). Todas as atividades propostas ao nível da linguagem oral tinham o objetivo de promover um ambiente rico em oportunidades comunicativas. Citando Sim-Sim et al. (2008), “no processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal desempenham particular importância, quer as experiências de interação comunicativa, quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças” (p.37).

É de realçar ainda a canção do “Coelho Alberto”, como uma atividade que proporcionava à criança ter consciência de que existem diferentes formas de comunicação, nomeadamente, gestos e símbolos pictográficos². Analisando este episódio, o Manuel demonstrou muita facilidade em decorar a canção, associando as palavras a gestos. Num estudo de So, Chen-Hui & Wei-Shan (2012), concluiu-se que a utilização do gesto associada à fala facilita a memorização (aprendizagem), tanto dos adultos como de crianças. Os autores dizem, no entanto, que o gesto precisa de ter algum significado para ser mais facilmente memorizado. O gesto associado à fala também facilita a compreensão da mensagem quando este e o discurso têm o mesmo significado.

² Sistema ARASSAC - Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa - oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação de pessoas com algum tipo de dificuldades nesta área.

No entanto, ao ver o livro com a canção escrita e os símbolos pictográficos associados, o Manuel sentiu alguma dificuldade em fazer a leitura de muitos, já que alguns não tinham graficamente ligação nenhuma àquilo que representavam. Basil & Bellacasa (1988), citado por Ferreira (2011), afirmam que os sistemas pictográficos têm como suporte configurações imprecisas que representam palavras ou conceitos. Alguns têm a particularidade de se socorrerem da palavra escrita, o que facilita a compreensão para o público em geral. No entanto, como as crianças em idade pré-escolar não sabem ler, utilizámos imagens reais e outras não reais, que se revelaram facilitadores na leitura da canção.

Quanto às atividades que visavam o desenvolvimento da consciência fonológica, é de referir que o Manuel demonstrou possuir uma boa consciência silábica, contando o número de sílabas e dividindo corretamente as palavras. No que se refere à consciência intrassilábica, a criança ainda não conseguia “brincar com rimas”. Ao nível fonémico também não conseguia identificar fonemas, o que é natural devido à sua idade (sendo este o último nível de aquisição da consciência fonológica). Segundo Sim-Sim et al. (2008), “as tarefas fonémicas são mais difíceis que as tarefas silábicas e só nas idades escolares é que as crianças começam a apresentar sucesso neste tipo de tarefas” (p.51). Na minha perspetiva, uma atividade de relevância para esta discussão foi: “Imagens objetos/animais que começam pelas letras “G” e “C”; o som “q” era aquele que o Manuel tinha mais dificuldade em articular, nesta atividade, verificou-se uma grande evolução, uma vez, que dividia as palavras em sílabas e dizia-as lentamente, conseguindo, muitas vezes, articular corretamente.

Diversos estudos nacionais e internacionais apontam para uma “correlação positiva entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da leitura e da escrita, ou pelo contrário, que indicam que um fraco domínio de competências fonológicas conduz, normalmente ao fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita” (Rios, 2011, p.43). Sendo por isso, muito importante desenvolver a consciência fonológica na idade pré-escolar.

A intervenção com a família revelou-se uma mais-valia, a meu ver, a mais importante. Os pais demonstraram abertura à colaboração e valorizaram as sugestões dadas. A comunicação informal entre mim e os pais era diária, falava-se das dificuldades e das conquistas que eram feitas ao longo do tempo. Aos poucos os pais foram dizendo que o Manuel já conseguia dizer corretamente algumas palavras. Fomos, portanto, ao encontro dos parâmetros das práticas de qualidade, em que é fulcral incluir os pais em todo o processo educativo da criança.

De modo a compararmos resultados e chegarmos a conclusões, após 7 meses realizámos novamente o TFF-ALPE (Mendes et al., 2009). A evolução foi notória através da comparação dos resultados obtidos nos dois momentos de aplicação. Verificou-se uma evolução muito positiva em todos os testes. É de realçar o subteste fonético (articulação verbal) em que verifica uma evolução muito significativa, visto a criança situar-se no P25 (em Setembro 2013). Comparando os resultados do subteste fonológico, verificou-se que houve também uma evolução, situando-se em Setembro no P25. Importa referir que o Manuel se encontrava no P95 na maior parte dos processos fonológicos em Setembro. Segundo Mendes et al. (2009), existe uma diminuição dos processos fonológicos ao longo do desenvolvimento, o que vem confirmar o que aconteceu: a diminuição dos processos fonológicos. Ao fazer-se a análise do inventário fonético verificou-se que o Manuel, ao longo de 7 meses, conseguiu adquirir as consoantes “g”, “q”, “r” (rato), “s”, e “l”. No entanto, não havia adquirido os fonemas –“ch”, “j”, “v”, “z” – o que, segundo os mesmos autores, a criança (com 4A1M) já deveria ter adquirido o som “ch” e o “v”, no entanto, o som “j” e o “z” ainda se encontrava em idade “normal” de ser adquirido. É importante referir que houve um aumento da percentagem de inconsistência, o que quer dizer, que o Manuel (em Setembro de 2013) mostrou-se mais inconsistente, articulando, ora corretamente ora incorretamente as palavras, estando assim, numa fase de aquisição dos fonemas. Depois de se ter realizado o TFF-ALPE em Setembro disse ao Manuel: “Já falas muito bem! O que achas?” ele diz: “Pois falo... o meu pai tabem dis...” “Estás contente?” “Shim...” disse o Manuel.

Importa ainda, fazer uma breve reflexão acerca da motricidade fina do Manuel. Foi observado que existia, a par da linguagem, uma grande dificuldade na motricidade fina, nomeadamente, na preensão do lápis, recorte com a tesoura, abotoar botões, vestir casaco, pegar em pequenos objetos, descer escadas. Vários autores como Alcock & Krawczyk (2010), relacionam o desenvolvimento motor com o desenvolvimento da linguagem; no seu estudo, dizem que a avaliação das habilidades motoras poderá identificar precocemente as crianças com perturbações da linguagem, i.e., as crianças que apresentam dificuldades nas competências motoras poderão apresentar dificuldades na linguagem. No entanto, existe pouca investigação nesta área. Assim, em futuras investigações seria pertinente estudar a relação entre estes dois domínios.

Em síntese, os progressos do Manuel ao nível da linguagem são francamente notórios, sugerindo que, possivelmente, através da PeP, nomeadamente, a forma como as dimensões pedagógicas são organizadas para criar oportunidades de aprendizagem significativas e para promover a participação e comunicação diária das crianças, foi possível que a criança alvo deste estágio,

convivesse num ambiente verbalmente estimulante, e consequentemente, adquirisse novos conceitos, alargasse o seu vocabulário, adquirisse maior domínio da linguagem oral. Segundo Sim-Sim et al. (2008), “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (p.37). Será pois, função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2002, p.57). Segundo Andrade (2008), o jardim de infância surge assim como uma instituição onde poderão ser identificadas e corrigidas potenciais dificuldades. A deteção precoce das PC poderá evitar problemas mais graves. No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer, já que nem sempre as escolas dispõem de técnicos especializados que possam proceder aos respetivos processos de referenciação. De facto, a referenciação de todas as crianças, de modo especial no momento adequado, continua a ser um objetivo a perseguir. Além destes constrangimentos, os educadores também necessitam de maiores conhecimentos acerca desta temática para posteriormente informarem os pais sobre a situação concreta dos seus filhos, objetivando realizar a referenciação e encaminhamento para técnicos especializados.

Na minha perspetiva, esta intervenção foi facilitada porque era educadora do Manuel, para além de investigadora/estagiária. Estava todos os dias com ele, comunicava diariamente com os pais, e isso fez com que conseguisse conhecê-lo melhor e consequentemente, compreendê-lo melhor. Também o facto de poder realizar uma intervenção contextualizada, no contexto natural de vida das crianças que constitui o jardim de infância, contando com o grupo de crianças como parceiro, foi com certeza uma importante mais-valia para o sucesso da intervenção. Devo ainda acrescentar, que a intervenção com o Manuel vai muito para além do apresentado neste estudo, todo o trabalho desenvolvido diariamente, teve em conta os interesses, opiniões e escolhas do Manuel e a relação afetiva desenvolvida, foi sem dúvida, facilitadora da comunicação, e por isso, poderá ter facilitado a sua aprendizagem. Segundo Rita Anastácio & Conceição Lopes (2009) “o professor é condicionador da aprendizagem na medida em que bloqueia ou desenvolve o processo. Educar é entendido como “fazer aprender”, isto significa a existência de uma preocupação com todos os aspetos que envolvem o momento da aprendizagem: o contexto e o metacontexto, prever a situação, os conteúdos, o método educativo, o tipo de alunos e a sua experiência de vida. Obviamente há variáveis que o professor não pode controlar: a experiência

de vida de um aluno também pode bloquear a sua educação na sala de aula; daí que a organização do contexto e a sua compreensão geram vantagens para o professor e para os aprendentes” (p.4621). Uma das limitações deste estudo prende-se com o facto, não terem sido utilizados mais testes que avaliassem outras componentes da linguagem, como o vocabulário, a expressão oral, a compreensão; e também não ter sido realizado um diagnóstico por profissionais especializados em terapia da fala. Outra limitação, prende-se com o facto, de sentir que a intervenção poderia ter sido ainda mais descrita ao longo do estudo, analisando outras dimensões da PeP.

Finalmente, não posso deixar de registar que, por seu turno, o próprio estudo constitui-se numa oportunidade para focalizar e refletir em algumas dimensões mais relevantes da PeP, revelando-se a sua notável importância na promoção das competências de comunicação das crianças, agentes do seu próprio desenvolvimento neste contexto.

Bibliografia

- Alcock, K. & Krawczyk, K. (2010). Individual differences in language development: relationship with motor skill at 21 months. *Developmental Science*, 13(5), 677–691. UK: Lancaster University.
- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores (trad. port.).
- Andrade, F. (2012). *Perturbações da Linguagem na Criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.
- Avila, B. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Costa, F. (2012). *Desenvolvimento da linguagem na criança: hábitos orais e perturbações da fala*. Tese de Doutoramento em Ciências e Tecnologias da Saúde da Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Costa, R. (2011). *Rastreio de perturbações da comunicação num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado em Fala e Audição da Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dicionário de Língua Portuguesa, (2009). *Dicionários Académicos*. Lisboa: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.
- Falé, I. & Faria, I. (2001). *TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção Articulatória de Consoantes do Português Europeu*. Lisboa: Edições Colibri.

Ferreira, S. (2005). *Criação de ambientes de aprendizagem para utilizadores de SPC*. Dissertação de mestrado em Multimédia pela Universidade de Aveiro. Aveiro.

Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Godinho, J., & Brito, M.J. (2010). *Textos de Apoio para Educadores de Infância. As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da educação.

Guimarães, I. & Grilo, M. (1997). *Teste de Articulação Verbal*. Lisboa: Fisiopraxis.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lamônica, D. (org.) et al., (2008). *Estimulação da Linguagem (aspetos teóricos e práticos)*. São José dos Campos: Pulso.

Lopes, C., & Anastácio, R. (2009). *Criatividade e Ludicidade: um exemplo de como pensar estratégias de comunicação-educação*. Livro de atas do 6º Congresso SOPCOM. 4616-4629. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ludke, M. & Meda, A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marques, C. (1998). *Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste Fonético-Fonológico ALPE*. Aveiro: Edubox

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelo curricular para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial - manual de apoio à prática*. Mem Martins: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rebelo, A. & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: Construção e validação de um folheto informativo. *Re(habitar) Revista da ESSA*, 2, 86-98.

Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.

Santos, A. (2010). *Inventário sobre o conhecimento que pais/prestadores de cuidados detêm acerca do desenvolvimento da linguagem*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar, (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

So, W., Chen-Hui, C., & Wei-Shan, J. (2011). *Mnemonic effect of iconic gesture and beat gesture in adults and children: Is meaning in gesture important for memory recall?* Singapore: Department of Psychology, National University of Singapore.

Sua-Kay & Tavares, D. (2006). *TALC – Teste de Avaliação da Linguagem da Criança*. Lisboa: Oficina Didática.

Viana, F. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Tese de Doutoramento da Universidade do Minho. Braga.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Editora Cultrix LTDA.

Yin, R. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookma.

Legislação

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de uma planificação semanal

Hora de...				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Movimento/Dança/Música	Surpresa	Conto/Poesia/Teatro/Jogos de oralidade	Saída/Visita	Conselho
Dança a pares do Minuete de Boccherini	Jogo: Dado dos sentimentos	Jogo: “Quantas sílabas tem o meu nome?”	Visita do compositor Luigi Boccherini	Leitura e diálogo sobre Diário de Grupo
ÁREAS DE CONTEÚDO CURRICULARES				
<p>Expressão musical culturas musicais no contexto; Utilizar e reconhecer auditivamente um repertório variado de canções e música de diferentes géneros, estilos e culturas</p> <p>Dança Apropriação da linguagem elementar da dança; Controle corporal, movimentos; Sincronização com estruturas rítmicas simples; Participação em danças de grupo;</p>	<p>Formação Pessoal e Social Expressão de sentimentos; Noção de si próprio; Noção do outro; Identificar emoções; Relato de situações; Respeito pelo outro; Escutar opiniões diferentes procurando chegar a soluções para as situações relatadas;</p> <p>Linguagem oral Promoção e organização do discurso oral e da narrativa, a fala é ouvida e valorizada; Utilização da fala para descrever e interpretar;</p>	<p>Linguagem oral Promoção e organização do discurso oral e da narrativa, a fala é ouvida e valorizada; Utilização da fala para descrever e interpretar;</p> <p>Consciência silábica – As palavras são constituídas por unidades mais pequenas; Fazer batimentos silábicos;</p> <p>Matemática Correspondência entre o nº de sílabas e o nº de arcos.</p>	<p>Conhecimento do Mundo/Saberes sociais Alargar a cultura artística da criança;</p> <p>O interesse pelo conhecimento de diferentes formas de expressão cultural;</p> <p>Expressão e Comunicação – Expressão Musical (Fruição e contemplação); Apreciação de obras musicais;</p>	<p>Formação Pessoal e Social Convivência democrática, autonomia, cooperação; Contribuir na elaboração das regras de vida em grupo; Aceitar e contribuir para a resolução dos conflitos através do diálogo; Respeito pelo outro, Escutar opiniões diferentes procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas;</p>

Tempo de Pequenos Grupos				
Matemática	Experiências	Desenho/ Pintura/ Colagem	Abordagem à escrita e Oralidade	Construção 3D/ Escultura
<p>Como Surgiu? Durante o tempo de pequeno grupo o Gonçalo Circuncisão escreve os números até 15 e pergunta “Qual o número que vem a seguir ao 12?”</p> <p>Materiais: Caixas de ovos com números variados; botões; cartões com pontos;</p>	<p>Como surgiu? A Lena trouxe camélias. Alguns meninos perguntaram como se chamava a flor.</p> <p>Material: Livro com nomes de flores; Estrutura uma flor; Lupas; Folhas A4 para desenhar;</p>	<p>Como Surgiu? Algumas crianças fazem uma pintura à vista, pintando as camélias que a Lena trouxe;</p> <p>Materiais: Cartolina preta; Tintas; Flores diversas; Imagens das pinturas de Van Gogh</p>	<p>Como Surgiu? Durante o tempo de pequenos grupos o Lucas perguntou: Qual é a letra “G”?</p> <p>Materiais: Loto das Letras; Letras diversas;</p>	<p>Como surgiu? Alguns meninos fazem esculturas com paus de limpeza de cachimbo;</p> <p>Materiais: Arame; papel de alumínio; imagens de esculturas de Giacometti; fita cola de papel</p>
ÁREAS DE CONTEÚDO CURRICULARES				
<p>Relações numéricas/Noção de Número/Representação/Operações</p> <p>Utilização do friso numérico;</p> <p>Contagem; Relação entre número e quantidade; Efetuar a contagem racional de 1 em 1; Comparar quantidades; Cálculo mental/leitura instantânea do número (subitizing); Compreensão do número; Várias formas de representar o número;</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Saberes científicos</p> <p>Observar, descrever, pesquisar, classificar; Fazer uma coleção; Identificar estruturas das flores;</p>	<p>Expressão plástica – Pintura</p> <p>Criação e apreciação dos trabalhos realizados;</p> <p>Exploração das possibilidades de diferentes materiais;</p> <p>Apreciação de obras artísticas;</p>	<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Tentativa de escrita de palavras; Promoção e organização do discurso oral e da narrativa, a fala é ouvida e valorizada;</p> <p>Utilização da fala para descrever e interpretar;</p> <p>Funções e características dos objetos;</p>	<p>Expressão Plástica: Escultura</p> <p>Criatividade</p> <p>Criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes formas e volumes;</p> <p>Exploração das possibilidades de diferentes materiais;</p> <p>Representação bidimensional e tridimensional de objetos;</p>

